Diversidad lingüística dialectal y diálogo intercultural con estudiantes de grado quinto, en el colegio Bosanova IED

Érika Elizabeth Enríquez Díaz

Facultad de Educación, Universidad Distrital

Maestría en educación con énfasis en Comunicación Intercultural, etnoeducación y diversidad cultural

Directora: Doctora Margoth Guzmán Munar

Bogotá, marzo de 2023

Diversidad lingüística dialectal y diálogo intercultural con estudiantes de grado quinto, en el colegio Bosanova IED

Érika Elizabeth Enríquez Díaz



Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Maestría en educación con énfasis en Comunicación Intercultural, etnoeducación y diversidad cultural

Directora: Doctora Margoth Guzmán Munar

Bogotá, marzo de 2023

Nota de Aceptación

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Firma del Jurado

_____

Firma del Jurado

Agradecimientos

Para desarrollar esta investigación conté con la ayuda y participación de muchas personas que confiaron en el proceso y la propuesta pedagógica. Agradezco al colegio Bosanova IED, a los estudiantes que participaron y a sus padres de familia; a mis compañeros y docentes de la maestría, a mi asesora y a mis colegas del colegio porque a través de conversaciones emergieron ideas y cuestionamientos frente a mi práctica docente, que me motivaron a hacer este trabajo y plantear nuevos horizontes en mi práctica pedagógica. Finalmente, agradezco a mi familia y amigos que siempre son un soporte en mi vida.

Resumen

La siguiente investigación tuvo como propósito reconocer la diversidad dialectal que traen los niños al aula, a través del diálogo intercultural, con estudiantes de grado quinto, en el colegio Bosanova IED, sede A, jornada tarde. Esta propuesta surgió a partir de la reflexión frente a la práctica pedagógica de la docente-investigadora en la enseñanza del español, en la que se había tendido más a una visión purista de la lengua, desconociendo las variedades dialectales de los estudiantes, como hablantes del español. Hablar de lengua implica hablar de cultura, por esto, el trabajo mantuvo una perspectiva decolonial y emancipatoria, ya que en la escuela tenemos el deber de descolonizar nuestras prácticas y develar posibles prejuicios y violencia simbólica que se reproducen en esta, a propósito de la diferencia que no suele ser natural en nuestras aulas, más, si hablamos de la diversidad dialectal en el aula de español. Así pues, este estudio tuvo un enfoque cualitativo con un paradigma crítico, social y emancipatorio; se desarrolló desde la investigación-acción, a través de la implementación de talleres, y la recolección de información se hizo a través de diarios de campo, entrevistas semiestructuradas, y los talleres, como instrumentos. En consecuencia, la propuesta pedagógica y el diálogo intercultural contribuyeron a evidenciar la diversidad lingüística dialectal y a naturalizar su presencia en el aula desde la consciencia sociolingüística; se evidenciaron también actitudes lingüísticas y violencia simbólica de la que han sido objeto algunos estudiantes dentro y fuera de la escuela. Finalmente, esta experiencia enriqueció el aprendizaje del español como primera lengua (L1) y la reflexión frente a prácticas descolonizadoras en el aula, por parte de la docente.

Palabras claves: diálogo intercultural, actitudes lingüísticas, violencia simbólica, variedades del español, diversidad en la escuela.

Abstract

The purpose of the following research was to recognize the dialectal diversity that children bring to the classroom, through intercultural dialogue, with Fifth grade students, at the Bosanova IED school, afternoon shift. This proposal arose from the reflection on the pedagogical practice of the teacher-researcher in the teaching of Spanish, in which there had been a tendency towards a purist vision of the language, ignoring the dialectal varieties of the students, as speakers of Spanish. Talking about language implies talking about culture, for this reason, the work had a decolonial and emancipatory perspective, since in the school we have the duty to decolonize our practices and reveal possible prejudices and symbolic violence that are reproduced in the school, regarding the difference that is not usually natural in our classrooms, especially if we talk about dialectal diversity in the Spanish classroom. Thus, this study had a qualitative approach with a critical, social and emancipatory paradigm; it was developed from action research, through the implementation of workshops, and the collection of information was done through field diaries, semi-structured interviews, and workshops, as instruments. Consequently, the pedagogical proposal and the intercultural dialogue contributed to show the dialectal linguistic diversity and to naturalize its presence in the classroom from the sociolinguistic conscience; Linguistic attitudes and symbolic violence that some students have been subjected to inside and outside the school were also evidenced. Finally, this experience enriched the learning of Spanish as First Language (L1) and the reflection on decolonizing practices in the classroom, by the teacher.

Key words: intercultural dialogue, linguistic attitudes, symbolic violence, varieties of Spanish, diversity at school.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS	**FORMATO RAE** **RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN**
INFORMACIÓN GENERAL	
Tipo de documento	Monografía
Acceso al documento	Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Título del documento	Diversidad lingüística dialectal y diálogo intercultural con estudiantes de grado quinto, en el colegio Bosanova IED
Autores	Érika Elizabeth Enríquez Díaz
Director	Margoth Guzmán Munar, PhD.
Palabras claves	Diálogo intercultural, actitudes lingüísticas, violencia simbólica, variedades del español, diversidad en la escuela.
DESCRIPCIÓN	
Este trabajo tuvo el propósito de promover el diálogo intercultural para visibilizar la diversidad cultural y lingüística, dialectal, presentes en la clase de español. Así pues, se diseñó una propuesta pedagógica para identificar la diversidad cultural, para que emergieran los dialectos que hablaban los estudiantes y contrastarlos, luego se analizaron las actitudes lingüísticas y cómo se evidencia la violencia simbólica hacia la diversidad dialectal. Bajo el paradigma cualitativo, con un diseño de investigación-acción, se diseñaron talleres que de distribuyeron en tres ciclos, cada uno con cuatro fases, a excepción de la inicial, que incluyó el diagnóstico. En consecuencia, las categorías y ejes temáticos fueron el diálogo intercultural, la diversidad lingüística, las actitudes lingüísticas, la violencia simbólica y la reflexión pedagógica que fue transversal a la implementación de la propuesta y una de las motivaciones de la docente-investigadora, quien reflexionó frente a su práctica docente e	

identificó que como docente de español se centraba en la enseñanza de la variedad estándar.

Luego del análisis a priori (Freeman, 1998) y del análisis de una matriz de tres entradas, se encontró que el diálogo intercultural favoreció la visivilización de la diferencia y el compartir de saberes; se contrastaron las variedades dialectales y del español de Venezuela, para reconocer que hablamos diferente, aunque hablemos español. Emergieron, principalmente, actitudes positivas frente a los dialectos, algunas negativas y prejuicios lingüísticos dentro y fuera de la escuela. La violencia simbólica se evidenció a través de la xenofobia, la discriminación que reproducimos y se reflexionó al respecto.

CONTENIDOS

En el primer capítulo se presentan el planteamiento del problema y la pregunta central. Luego, se plantean la justificación y los objetivos; a continuación, los antecedentes que se hallaron fuera y dentro de la escuela, con relación a las categorías.

En el segundo capítulo se presentan los cuatro ejes temáticos que estructuran las categorías centrales y las bases teóricas de este estudio: el diálogo intercultural (Walsh, 2005; Millán, 2006; Fornet-Betancourt,2007; Zemelman y Quintar, 2007 y Hall, 1997), la diversidad dialectal (Moreno Fernández, 2017; Ruiz, 2020 ,Montes, 1982; Ruiz, 2020; Álvarez,1996; Castro y Malaver, 2016; Urdaneta, 1981, Agras et al.,2016; Bourdieu, 2016), la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1996) junto con las actitudes lingüísticas y prejuicios lingüísticos (Chamorro, 2021; Tusón, 1996); y finalmente, la descolonización de la enseñanza del español (Martínez Boom, 2012; Maldonado-Torres, 2007; Walsh, 2009; Hall, 1997; Unamuno, 2003).

Por otra parte, en el capítulo del diseño metodológico, se presenta la perspectiva teórico-metodológica que para esta investigación está en el paradigma cualitativo, con un diseño de investigación acción. Después se hallará la contextualización y caracterización de los estudiantes del grupo focal, para finalmente, exponer el procedimiento metodológico.

Ya en el último capítulo, se presentan los informes de las tres fases con sus respectivos ciclos, y se reportan los resultados, luego se analiza la información siguiendo el procedimiento de análisis a priori, estableciendo unas categorías a priori y unas subcategorías, entre ellas algunas emergentes. Finalmente, se encontrarán las conclusiones, recomendaciones y limitaciones, y las referencias.

METODOLOGÍA

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, desde un paradigma crítico social y emancipatorio, con un diseño de investigación-acción. Se implementaron tres ciclos con fases (diagnóstico, planificación, acción, reflexión y evaluación). Como estrategias de recolección de la información se usaron las entrevistas semiestructuradas, el diario de campo y los escritos hechos por los estudiantes. Asimismo, como técnica se utilizaron los talleres y la observación participante. De otro lado, al ser un grupo numeroso, se escogió un grupo focal y se socializaron los resultados con los estudiantes y docentes. Para el análisis de resultados, se recurrió al análisis a priori (Freeman, 1998) preestableciendo las categorías, aunque se encontraron subcategorías emergentes.

CONCLUSIONES

Los estudiantes provienen de diferentes lugares del país y de Venezuela, que se reflejó en la diversidad de dialectos que hablan, por esto, visibilizar los dialectos llevó a visibilizar a sus hablantes y que el español se habla de diversas formas. Por esto, el diálogo intercultural contribuyó a comprender que somos diferentes.

Los estudiantes tuvieron una tendencia a tener más actitudes positivas frente a la diferencia, emergieron algunas actitudes negativas y prejuicios lingüísticos en menor frecuencia, no solo en la escuela, también fuera de ella. Asimismo, se reflexionó frente a la violencia simbólica que es difícil de reconocer y surgió el cuestionamiento frente a la xenofobia hacia los venezolanos. Igualmente, hubo estudiantes que manifestaron no haber sido discriminado por su forma de hablar.

Finalmente, desde la reflexión pedagógica constante, se reconoce que para descolonizar nuestro quehacer docente, es necesario seguir en la tarea de analizar lo que hacemos y buscar otras formas de incluir la diferencia en nuestras prácticas y en nuestras aulas, este es un compromiso que debe trascender esta investigación.

FUENTES

Bourdieu, P. y Passeron J.C. (1996) La reproducción. Barcelona. Editorial Laia.

Freeman, D. (1998). Doing teacher research: From inquiry to understanding. Boston: Heinle & Heinle.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro Santiago y Grosfogel Ramón. El giro Decolonial. Universidad Central. Bogotá.

Moreno Fernández, F. (2017). Las variedades de la lengua española y su enseñanza. Editorial Arco. Madrid. Segunda edición.

Rodríguez, A. (2018). Actitudes e ideologías lingüísticas de docentes de español: entre la corrección y el valor de la diversidad. Análisis, 50(92 (En-Ju), 95-117. https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.05

Ruiz, N. (2020). El español de Colombia. Nueva propuesta de división dialectal. Lenguaje, 48(2), 160-195. doi: 10.25100/lenguaje.v48i2.8719

Tuson, J. (1996). Los prejuicios lingüísticos. Publicado en Ediciones Octaedro en la colección Lenguaje y comunicación. España.

Unamuno, V. (2003). Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica. Editorial Graó, Barcelona.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Recuperado de http://www.uchile.cl/?_nfpb=true&_pageLabel=resultadosBusqueda&cx=017746900046189346808:x45mihjeqeu&cof=FORID%3A10&ie=UTF8&q=interculturalidad%20cr%C3%ADtica

Tabla de contenido

Introducción **14**

Capítulo 1: Planteamiento del problema **17**

Descripción del problema 17

Justificación 19

Objetivos 22

Objetivo General 22

Objetivos específicos 22

Antecedentes 22

Investigaciones fuera de la escuela 23

Investigaciones dentro de la escuela 26

Capítulo 2: Referentes teóricos **30**

Diálogo intercultural 30

Diversidad dialectal 32

Violencia simbólica y actitudes lingüísticas 39

Descolonizando la enseñanza del español 43

Capítulo 3: Diseño metodológico **48**

Perspectiva teórico-metodológica 48

Contexto socio-demográfico 50

Procedimiento metodológico 54

Capítulo 4: Análisis de proceso 63

¿De dónde vengo yo? 63

¿Cómo hablo, cómo hablamos? 64

Cómo veo la diferencia y cómo puedo herir con mis palabras 64

Resultados 64

Diálogo intercultural 66

Reconocimiento cultural y familiar 66

Diversidad cultural 70

Diversidad lingüística 72

Diversidad dialectal 72
Actitudes lingüísticas 81
Actitudes positivas 81
Actitudes negativas 84
Prejuicios lingüísticos 85
Violencia simbólica 87
Discriminación 87
Xenofobia 91
No discriminación 93
Reflexión pedagógica 95
Prácticas descolonizadoras en la enseñanza del español como L1 96
Valoración de las actividades 100
Aprendizajes de los estudiantes 104
Aprendizajes de la docente-investigadora 108
Conclusiones 110
Recomendaciones y limitaciones 111
Referencias 113
Anexos

Lista de tablas

Tabla 1. Modelo de escala dialectal ……33

Tabla 2. Propuesta de división dialectal del español de Colombia según el departamento de Dialectología del Instituto Caro y Cuervo……34

Tabla 3. Plan de talleres para la propuesta pedagógica……56

Tabla 4. Categorías y subcategorías de análisis ……..64

Tabla 5. Dialectos y subdialectos de los estudiantes del grupo focal……..72

Tabla 6. Contraste léxico en el curso 501 y 502……..76

Lista de figuras

Figura 1. Modelo ciclos en la investigación acción……49

Figura 2. Mapa del colegio Bosanova IED…….50

Figura 3. Párrafo sobre la identidad……69

Figura 4. Mapas que representan la diversidad cultural en el aula de 501 y 502……71

Figura 5. Reflexión de un estudiante frente al español de Colombia y el de Venezuela……74

Figura 6 . Reflexión de un estudiante frente al español de Colombia y Venezuela……75

Figura 7. Glosarios hechos por los estudiantes 501 y 502……..77

Figura 8. Narración corta……79

Figura 9. Narración corta dialecto costeño…….80

Figura 10. Gráfica frente a qué dialecto o variedad consideran mejor……...83

Figura 11. Reflexión escrita entorno a los aprendizajes ……..106

Introducción

El español es introducido en América por la colonización española y desde entonces, en su enseñanza, ha primado la visión purista de la lengua que busca llegar a su uso perfecto, por esto la corrección, la gramática y la ortografía han sido centrales. Así, por ejemplo, Martínez Boom (2012) expone que en la colonia, el control del tiempo y el cuerpo eran parte de la alfabetización y el ideal de esta, que desde la rigidez buscaba la perfección en los trazos y la enseñanza de la forma correcta de escribir y de leer.

Es así como, heredamos una tradición occidental que privilegia la cultura hegemónica y opaca la diferencia. Por esto la interculturalidad crítica es una opción que parte del reconocimiento de la diversidad para que entre en diálogo con las otras diversidades que nos configuran como seres humanos, más desde la diversidad lingüística.

De ahí que, en el aula y al hablar de la enseñanza del español, sigamos reproduciendo prácticas puristas y nos centremos únicamente en la variedad estándar, que para el caso del colegio Bosanova, es el español bogotano, el hegemónico y de prestigio (Moreno Fernández, 2017); que, además, es una variedad impuesta en beneficio del estado (Bourdieu, 2016).

Ahora bien, no se trata de no enseñar esta variedad porque en la sociedad capitalista en la que vivimos, y desde la colonialidad del saber (Maldonado Torres, 2007) es necesario aprenderla para acceder a la cultura académica y científica, y a ciertos ámbitos sociales; pero, también es importante reflexionar sobre por qué es la variedad estándar.

Partiendo de lo anterior, la diversidad lingüística dialectal, generalmente, es ignorada y desconocida en el aula, porque solo se centran las interacciones pedagógicas a la visión purista y correctiva de la variedad estándar. Así pues, el diálogo intercultural y un programa de educación lingüística crítica, propuesta por Unamuno (2003) son opciones para descolonizar la enseñanza del español como L1.

En el primer capítulo de este documento, planteamiento del problema, en primera instancia se describe el problema, pues se identificó la necesidad de conocer la diversidad lingüística dialectal de los estudiantes para involucrarla en el aula, partiendo de la reflexión pedagógica de la docente-investigadora, se estableció la pregunta central que se enfoca en buscar las estrategias para vivenciar el dialogo intercultural sobre de la diversidad dialectal. Luego, se plantea la justificación y los objetivos. A continuación, aparecerán los antecedentes presentados en dos grupos, uno de trabajos en investigaciones fuera de la escuela, que pueden incidir en lo que se encuentre dentro de la escuela; y, por otro lado, investigaciones desarrolladas en colegios públicos, relacionadas con los ejes de la investigación que se especifican en los referentes teóricos.

A continuación, en el segundo capítulo, el de referentes teóricos, se presentan los cuatro ejes temáticos que estructuran las categorías centrales y las bases teóricas de este estudio: el diálogo intercultural (Walsh, 2005; Millán, 2006; Fornet-Betancourt,2007; Zemelman y Quintar, 2007 y Hall, 1997), la diversidad dialectal (Moreno Fernández, 2017; Ruiz, 2020 ,Montes, 1982; Ruiz, 2020; Álvarez,1996; Castro y Malaver, 2016; Urdaneta, 1981, Agras et al.,2016; Bourdieu, 2016), la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1996) junto con las actitudes lingüísticas y prejuicios lingüísticos (Chamorro, 2021; Tusón, 1996); y finalmente, la descolonización de la

enseñanza del español (Martínez Boom, 2012; Maldonado-Torres, 2007; Walsh, 2009; Hall, 1997; Unamuno, 2003)

Por otra parte, en el capítulo del diseño metodológico, se presenta la perspectiva teórico-metodológica que para esta investigación está en el paradigma cualitativo, con un diseño de investigación acción. Después se hallará la contextualización y caracterización de los estudiantes del grupo focal, para finalmente, exponer el procedimiento metodológico.

Ya en el último capítulo, se presentan los informes de las tres fases con sus respectivos ciclos, y se reportan los resultados, luego se analiza la información siguiendo el procedimiento de análisis a priori que propone Freeman (1998), estableciendo unas categorías a priori y unas subcategorías, entre ellas algunas emergentes. Finalmente, se encontrarán las conclusiones, recomendaciones y limitaciones, y las referencias.

Capítulo 1: Planteamiento del problema

En este capítulo inicial se presentará la contextualización, descripción del problema y la justificación, para luego pasar a los objetivos y el análisis de antecedentes; todo esto para comprender por qué se identificó ese problema y qué reflexiones y decisiones surgieron en aras de descolonizar la enseñanza del español, desde la investigación-acción.

Descripción del problema

En las clases de español mantenemos un pensamiento colonial en el que se le ha dado más peso a la enseñanza de la variedad estándar, que es la hegemónica, ignorando la diversidad de variedades dialectales que traen los estudiantes, por mantener una visión purista de la lengua y sin tener en cuenta la consciencia sociolingüística, que es la capacidad de entender que hay diferentes usos de la lengua y que puedo aprender a usar el repertorio lingüístico y adaptarlo de acuerdo a la situación y el contexto; en ese sentido, no hablo igual en todas las ocasiones. Adicionalmente, más que hablar de corrección, debería hablarse de adecuación (Unamuno, 2003).

En este sentido, en las clases de español, los docentes poco o nada se interesan por las variedades dialectales de los estudiantes, o por partir de estas diferencias para traerlas al aula y así enriquecer los espacios de reconocimiento cultural y lingüístico, y aceptar a los otros como diferentes y portadores de saberes, de quienes podemos aprender y entender formas otras de ver e interpretar la realidad.

Sin embargo, la forma como hablamos, en especial cuando difiere de la mayoría de los hablantes en un lugar como el colegio, porque provienen de otros lugares del país o de otros países de habla hispana, puede generar estereotipos que lleven a actitudes lingüísticas, las cuales pueden

ser positivas o negativas. Esto también se relaciona con la manera como percibimos nuestra forma de hablar y la de nuestra región, en especial en las ciudades, pues allí confluyen diferentes dialectos.

Así, por ejemplo, algunos estudiantes manifestaron desconocer su origen y el porqué de su habla, habría que ver si realmente no saben o hay otras razones para no expresarlo; otros no muestran sus dialectos abiertamente; así, posiblemente la escuela no es un espacio para mostrar cómo hablan en sus hogares. Además, tienen algunas percepciones y opiniones frente a cómo hablan sus compañeros, que deben ser discutidas y vistas desde el marco del diálogo intercultural para que no lleguen a convertirse en prejuicios lingüísticos o en discriminación. Asimismo, habrá que analizar algunas expresiones que usamos y puedan ser reflejo de la violencia simbólica de la que hablan Bourdieu y Passeron (1996).

La ignorancia puede llevarnos a la discriminación, a imaginarios y prejuicios frente a la diversidad lingüística dialectal. Bernal et al. (2014) encontraron que las personas consideran que su dialecto es el mejor y actitudes positivas frente al bogotano; en contraste con actitudes de rechazo frente a dialectos que no son considerados como prestigiosos. De modo que en la escuela tenemos la responsabilidad de visibilizar el uso que hacemos del habla y cómo a través de esta podemos discriminar o reproducir la violencia simbólica que sutilmente se ha arraigado en nosotros, a la cultura escolar y a nuestras interacciones, en parte también, por el pensamiento colonial que prevalece y nos lleva a privilegiar la lengua estándar como ideal, excluyendo algunos sociolectos y dialectos, considerados de menor prestigio.

Entonces, es necesaria la reflexión de la práctica del docente de español para que no se privilegie solo la variedad estándar y la visión purista de la lengua, que desconoce lo que los estudiantes son y traen a la escuela. Se hace necesario el diálogo intercultural para que mediemos y destaquemos la diversidad dialectal que se invisibiliza en aras de buscar el uso hegemónico de la lengua, que no es el único. Se trata más de buscar una perspectiva sociolingüística en la que se aprenda a usar la lengua de acuerdo con las situaciones comunicativas.

Finalmente, en medio de este contexto el problema es que desconocemos la diversidad cultural y lingüística dialectal de los estudiantes (nacionales y extranjeros) del grado quinto, en el colegio Bosanova IED, lo que puede llevar a la discriminación por parte de estudiantes y docentes. En ese sentido, surge la pregunta:

¿Cómo propiciar el diálogo intercultural, a través de la diversidad dialectal presente en el aula de grado quinto, del colegio Bosanova IED, sede A, jornada tarde?

Justificación

La escuela es un espacio diverso en el que convergen diferentes culturas, orígenes, creencias y formas de ver la vida. En este sentido, la interculturalidad crítica (Walsh, 2009) es una opción que implica tener prácticas pedagógicas que involucren la diversidad para vivenciarla. Como proyecto decolonial y emancipatorio, desde la educación debe buscarse el tener en cuenta las diferentes culturas de los estudiantes para reconocer sus orígenes, identidad e involucrarlas y traerlas al aula.

Ahora bien, la diversidad se evidencia en nuestra habla porque la lengua es un componente esencial que refleja la cultura. En consecuencia, aunque en el colegio Bosanova IED hablamos el mismo idioma, el español, este tiene variedades, es decir, no todos hablamos el español de la misma forma. Las variedades se presentan de acuerdo con la región en la que vivimos o de la cual somos originarios, manifestándose en nuestro léxico, la pronunciación y la acentuación, principalmente.

Entonces, reconocer esa diversidad dialectal y visibilizarla en el aula, es necesario para aprovecharla y naturalizarla, ya que como plantea Pardo (2007) no suele incluirse en el currículo. Además de que los docentes de español tienen una visión purista de la lengua que privilegia la enseñanza de la variedad estándar, como se encontró en la investigación de Rodríguez (2017), que los docentes tienen actitudes lingüísticas que los han llevado a ignorar otras variedades, diferentes de la estándar. Así, en las clases de español hay que abrir espacio para salir de la variedad estándar, que, aunque es necesario aprenderla, no es la única, es la escogida por ser representativa de la cultura hegemónica y por la colonialidad del poder y del saber de la que habla Maldonado-Torres (2007).

En consecuencia, en medio de la diversidad, surge la necesidad de identificar cómo hablan nuestros estudiantes y promover espacios en los que puedan expresarse tranquilamente y sin temor a ser corregidos o señalados. Visibilizar la diversidad lingüística, en términos del español, puede ayudarnos a naturalizar las variedades y su presencia en la escuela y, por ende, fuera de ella. Por esto, el diálogo intercultural es una opción para reconocer la diversidad lingüística dialectal, que podemos hablar diferente y que no hay variedades mejores o peores, simplemente diferentes. Como exponen Rosemberg y Diuk (2003) los docentes podemos mediar entre los dialectos sin

llegar a señalar o tener actitudes negativas frente a los dialectos de los estudiantes, se pueden mostrar las diversas opciones de comunicarnos y llevarlos a la variedad estándar, sin ignorar lo que los estudiantes son.

Además, esta diversidad puede enriquecer los espacios de discusión y aprendizaje, llevarnos a leer y comprender textos literarios y manifestaciones artísticas que representen una cultura y un dialecto, sin que esto se vea como lo incorrecto o lo opuesto a la norma, desde la consciencia sociolingüística. También, desde la educación, a partir de una perspectiva emancipatoria, se puede reflexionar frente a las actitudes lingüísticas que llevan a la discriminación o a la violencia simbólica presentes en la escuela (Camargo, 2016), que como propone Pardo (2007) se evidencian en los medios de comunicación y en las instituciones escolares.

Al hacer algunos sondeos previos a esta investigación, en los grados quinto, jornada tarde, sede A, los estudiantes no tienen claro qué es un dialecto y se insinúan algunas actitudes lingüísticas positivas y negativas frente a cómo habla el otro, sobre las cuales, sería interesante profundizar, y reflexionar acerca de cómo la diferencia también emerge a través de los dialectos y variedades del español.

En consecuencia, es tarea de los educadores abordar las situaciones que pueden llevar a los estereotipos pues como plantea Freire (2004) tenemos una responsabilidad ética, política y social, que debe llevarnos a buscar una sociedad más equitativa, por lo que es necesario conocer a los estudiantes en su diversidad.

Objetivos

A continuación, se presentan los objetivos que guiaron esta investigación, iniciando con el objetivo general que se enfocó en buscar espacios y estrategias para conocer la diversidad dialectal, y para ello, seguir los objetivos específicos.

Objetivo General

Propiciar el diálogo intercultural en el aula, a través del reconocimiento de la diversidad dialectal que tienen los estudiantes de grado quinto, en el colegio Bosanova IED, sede A, jornada tarde.

Objetivos específicos

Identificar aspectos de la identidad cultural de los estudiantes para promover el diálogo intercultural.

Visibilizar y contrastar las variedades dialectales del español (colombiano y venezolano) en el aula, para naturalizar su presencia.

Develar prejuicios lingüísticos o violencia simbólica a través del habla.

Analizar y reflexionar acerca de las posibilidades de descolonización de la enseñanza del español en medio de la diversidad lingüística.

Antecedentes

Las investigaciones precedentes, consultadas, se desarrollaron fuera y dentro de la escuela. Iniciaremos con las que se llevaron a cabo fuera de la escuela porque nos brindan elementos conceptuales y hallazgos sociales que pueden replicarse en el contexto escolar, con relación a las actitudes lingüísticas y a la diversidad lingüística dialectal. Por otra parte, se

consultaron experiencias precedentes desarrolladas dentro de colegios; de estas se tomaron, igualmente, algunos referentes conceptuales y algunos aspectos metodológicos implementados.

Investigaciones fuera de la escuela

En este grupo de investigaciones direccionadas a estudios fuera de la escuela, se destacan las actitudes lingüísticas de las personas frente a los dialectos, ya que pueden reflejarse en la escuela, además de un artículo que habla sobre la diversidad, entre ellas la dialectal.

Para comenzar, Bernal et al. (2014), docentes-investigadores del Instituto Caro y Cuervo, llevaron a cabo una investigación en la que se buscó identificar las actitudes lingüísticas de los colombianos encuestados, acerca de las diferentes variedades del español en nuestro país, y con relación a países de habla hispana. Para ello se aplicaron 400 encuestas a bogotanos y personas provenientes de otras regiones del país. En ese estudio se encontró que los hablantes consideraban su dialecto como el mejor y que hay actitudes de rechazo frente a dialectos como el del caribe o atlántico, nariñense y antioqueño-caldense. Adicionalmente, se halló que los hablantes consideran que hay un uso correcto de la lengua cuando hay un uso adecuado del acento, la pronunciación, el vocabulario y de la sintaxis.

Así pues, esta investigación da luces de lo que podría encontrarse en la escuela con relación a las actitudes lingüísticas frente a las variedades diferentes a las propias, además de que existe un imaginario sobre la lengua correcta e incorrecta y en ese sentido surgen actitudes frente a ciertos dialectos. No obstante, hay que resaltar que, aunque el título sugiere que se abordaron actitudes lingüísticas a nivel nacional, Colombia, realmente se centraron en los hablantes

bogotanos que fueron la mayoría; así que el título no corresponde con los participantes y los objetivos, debería situarse en Bogotá porque podría pensarse que hay una visión sesgada.

Ahora bien, el propósito de la presente investigación no es aplicar encuestas para medir percepciones o estereotipos, sino que haya cabida en la escuela para abordar y vivenciar la diversidad lingüística dialectal para evidenciar posibles prejuicios que pueden estar relacionados con la visión colonial que tenemos del otro, especialmente si es diferente.

Entonces, también se revisó otra investigación fuera de la escuela, cuyos resultados podrían reflejarse en esta. Salinas y Serge (2020) en el marco de un trabajo de pregrado en la Universidad Javeriana, buscaron identificar actitudes lingüísticas y estereotipos entre los hablantes del dialecto costeño (barranquillero) y del bogotano; hacia su dialecto y hacia el otro dialecto. En consecuencia, se halló que los hablantes pueden tener actitudes negativas también frente a su variedad dialectal y estereotipos relacionados con características fonéticas, que ellos reconocen en los hablantes escuchados. Los bogotanos encuestados tienen una actitud lingüística con tendencia positiva hacia los hablantes barranquilleros. Los barranquilleros tienen una actitud con tendencia positiva y al mismo tiempo negativa hacia los audios de bogotanos.

Por consiguiente, las actitudes tienden a privilegiar el dialecto propio, incluso sobre los demás hablantes de la misma variedad, y contrario a lo que podría pensarse, en este estudio no primaron las actitudes negativas hacia el dialecto costeño o hacia el bogotano, por parte de quienes no tienen ese dialecto. Con relación a la metodología se usó una encuesta tipo matched-guise, entre dieciséis participantes, ocho de la ciudad de Bogotá y ocho de la ciudad de Barranquilla, por medio de la escucha de audios y videos centrados en: la pronunciación de los

hablantes, la consideración sobre su estrato socioeconómico y los rasgos de personalidad que identificaron en ellos.

Podemos ver que, la investigación no fue muy representativa para determinar estereotipos con relación a estas variedades, pero, de este estudio se resalta la parte metodológica porque explicita que se recurrió al análisis de contenido como técnica para analizar los datos, además de que hay dos métodos para realizar las encuestas: el directo y el indirecto.

De otra parte, Pardo (2007) por medio de un artículo, que no reporta una investigación, habla de las lenguas indígenas de Colombia y también menciona los dialectos. Al respecto, plantea que en el país desconocemos esa diversidad lingüística, no se tiene en cuenta en el currículo de las instituciones escolares y por este desconocimiento se puede dar la discriminación.

Adicionalmente, afirma que el dialecto bogotano es el estándar, y esto ha sido así desde el comienzo de la nación, por razones de poder y prestigio. Asimismo, plantea que hay discriminación frente a dialectos como el pastuso, el boyacense o el costeño, que se manifiesta a través de los chistes que evidencian discriminación social y lingüística. Narra una experiencia en la que se ajustó una propuesta y se modificó en algunas palabras, pero manteniendo el mismo contenido, se grabó en diferentes dialectos y se les pidió a las personas que expresaran cuál era la mejor expuesta, escogiendo la del dialecto bogotano, seguida de la narrada en dialecto paisa. Finalmente, plantea que, desde los medios de comunicación, el sistema escolar en todos sus niveles y los organismos de control deben promoverse la tolerancia y el respeto para evitar la discriminación.

Teniendo en cuenta que estos trabajos fueron llevadas a cabo fuera de la escuela, tuvieron un alcance descriptivo que llegó a la identificación del fenómeno y visibilizaron algunas actitudes que podrían reflejarse o encontrarse en el colegio Bosanova IED, jornada tarde, sede A. Por consiguiente, para esta investigación el alcance en el marco decolonial debe ir más allá para explorar elementos y prácticas que contribuyan a descolonizar nuestro ser y el saber en las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Investigaciones dentro de la escuela

En este grupo se revisaron investigaciones desarrollas en la escuela que representan precedentes para la presente investigación, relacionadas con las actitudes lingüísticas, la diversidad lingüística, la violencia simbólica y el diálogo intercultural.

A propósito de las actitudes lingüísticas, se consultó el artículo en el que se presentan las actitudes e ideologías de los docentes de español en colegios públicos de Bogotá (Rodríguez, 2017). En este estudio se manifiesta que los docentes conservan una postura conservadora y purista en la enseñanza y corrección del español, aunque no sea asertivo hablar de una forma de hablar mejor o peor. En las prácticas educativas surgen actitudes, estereotipos y prejuicios sobre las variedades lingüísticas, además de que no se reconoce la diversidad sociolingüística en el aula. Existen tensiones entre la enseñanza de la lengua estándar y la pluralidad lingüística para los docentes. Se privilegia la variedad estándar y se busca la corrección por parte de los docentes; entonces se propone la consciencia sociolingüística para abordar la enseñanza de la lengua y la corrección.

Metodológicamente, se usaron narrativas docentes y se recurrió al análisis del discurso. De este artículo se resalta que se involucró la perspectiva de los docentes de español, quienes toman decisiones y promueven estrategias de enseñanza y aprendizaje de este idioma como lengua materna, además de reproducir ideologías, estereotipos e imaginarios sobre las variedades del español presentes en el aula. Se muestra una opción o propuesta, la lingüística crítica, aunque no se profundiza mucho en esta. De ahí que, para la presente investigación se considere pertinente y necesario involucrar la reflexión de la docente-investigadora, con relación a su práctica pedagógica, para descolonizarla.

Ahora bien, con relación a la violencia simbólica, la investigación llevada a cabo en el marco de una maestría en la Universidad Pedagógica Nacional (Camargo, 2016), buscó visibilizar eventos discriminatorios en un colegio público de Bogotá, dados por las relaciones de poder/saber. En esta se encontró que en la escuela la discriminación se ha normalizado haciendo parte de la cotidianidad. Esta incluye tratos preferenciales entre o hacia estudiantes, demeritando a otros por sus características físicas, su condición social y económica, su género, su apariencia, y se presentan hostigamiento e intimidación violentas, que se presentan de unos estudiantes hacia otros, las cuales, pocas veces son de interés para los docentes; además, a veces los estudiantes son víctimas de las imágenes estereotipadas de algunos maestros que los etiquetan y señalan incidiendo en su desempeño escolar y ven la diversidad como un problema.

Con relación a la metodología, tuvo un enfoque cualitativo de corte etnográfico con perspectiva crítica y decolonial de tipo descriptivo. Como instrumentos de recolección se usó el diario de campo; el cual puede ser un instrumento importante para recolectar información, pero,

hubiera sido importante recurrir a entrevistas, no solo a diálogos informales, como se explica en el documento. De esta investigación se encuentra significativa la intención de develar las relaciones de poder; pero, no es suficiente describirlas, es necesario propiciar o proponer acciones frente a tales hallazgos.

En la misma línea, otra investigación (Hernández, 2014) se centró en analizar cómo la violencia simbólica está presente en algunas de las escuelas bogotanas. Llama la atención la intención de reflexionar sobre el quehacer pedagógico de los profesores. Se enmarcó en un enfoque cualitativo de carácter hermenéutico; se usaron la observación no participante y entrevistas como instrumentos de recolección de información.

En este trabajó se encontró que hay violencia simbólica, muchas de las prácticas de la escuela desde la autoridad, las notas, el currículo inflexible, y la disposición de los actores escolares en los espacios, también lo reflejan. Al final, se hacen recomendaciones.

Para efectos de la investigación actual se explorará la violencia simbólica a través del uso de la lengua y en particular, frente a la diferencia dialectal en el aula y desde algunos medios. La reflexión sobre estas prácticas es necesaria para visibilizarla y cuestionarla.

De otro lado, una tesis de pregrado (Fonseca, 2012) se centró en crear estrategias didácticas conciliadoras para la enseñanza de la lengua materna en la escuela, para hacerla más incluyente respecto al tratamiento de las normas de uso. A partir de esta se encontró que hay tensiones entre la variedad estándar que se enseña en la escuela y la variedad sociolectal de los estudiantes, la cual es excluida.

En conclusión, es usual encontrar investigaciones de tipo descriptivo en la escuela, pero debemos ir más allá para que la investigación educativa tenga una mayor incidencia social (Massé, 2000), más aún cuando hablamos del marco decolonial porque no es suficiente con reconocer las desigualdades y las relaciones de poder que subyacen en estas, es necesario actuar y reflexionar sobre la práctica para generar cambios.

Capítulo 2: Referentes teóricos

Este capítulo se estructura en cuatro ejes relacionados con la decolonialidad y la sociolingüística. El primero, se centrará en el diálogo intercultural, central para describir el marco desde el cual se harán las intervenciones. En el segundo, se describen las variedades dialectales del español de Colombia y parte de Venezuela, ya que los estudiantes provienen de estos dos países y de diferentes regiones de estos países. Ya en el tercer eje, se expone qué son las actitudes lingüísticas y la violencia simbólica para entender cómo se pueden vehicular desde la lengua y con relación a la diversidad dialectal, además de los prejuicios lingüísticos. Finalmente, en el cuarto eje denominado descolonización de la enseñanza del español, se muestran opciones y una propuesta en esta línea.

Diálogo intercultural

La interculturalidad es el contacto entre culturas en el que hay un intercambio equitativo y por ello, un proceso permanente de aprendizaje, comunicación y diálogo entre miembros de diferentes culturas (Walsh,2005). Es un proyecto político, ético y social porque por años, las culturas hegemónicas se han impuesto ante las demás, quitándonos la posibilidad de conocerlas, y aprender de la diferencia para normalizarla.

Sin embargo, existe una visión idealista en la que no se reconocen las relaciones de poder entre los individuos, que se representan en el racismo y el rechazo. Así pues, en medio de la globalización y el modelo neoliberal que incrementa las desigualdades, la interculturalidad representa una defensa a la diversidad (Millán, 2006).

La interculturalidad es para todos, no solo para una parte de la población o para aquellos que históricamente han sido invisibilizados, por esto es muy importante promover espacios en la escuela en los que se evidencien las diferencias y aprendamos a respetar al otro.

Entonces, en un país tan diverso culturalmente, se hace necesario vivenciar la interculturalidad y que nos formemos para entender y reconocer la diferencia sin juzgarla o rechazarla, ya que, vivimos en medio de ella y debemos identificarla, visibilizarla a nivel social y por supuesto, en la escuela.

Como humanos representamos el mundo a través de sistemas sígnicos y sistemas conceptuales, que se manifiestan a través del lenguaje. Entonces, pertenecer a una misma cultura implica compartir la forma como se le da sentido al mundo; aunque esto significa que como hay diferentes culturas, hay diversidad de sistemas de representación (Hall, 2010).

En este sentido, el diálogo intercultural debe darse en condiciones de igualdad, desde la polifonía y el reconocimiento de los diferentes actores que están inmersos en este, además, teniendo en cuenta su historia e invisibilización producto de la huella colonial (Fornet-Betancourt, 2007).

Asimismo, como plantean Zemelman y Quintar (2007), este diálogo debe buscar la simetría entre las culturas y la negociación, ya que la interculturalidad implica movilidad cultural, más cuando estas están en contacto, no puede esperarse que permanezcan estáticas.

Entonces, en ese intercambio e interacción, cobra relevancia cómo vemos y percibimos la diferencia y al otro. Hall (1997) plantea

> … la diferencia es ambivalente. Puede ser positiva y negativa. Es necesaria tanto para la producción de significado, la formación del lenguaje y cultura, para identidades sociales y un sentido subjetivo del sí mismo como sujeto sexuado; y al mismo tiempo, es amenazante, un sitio de peligro, de sentimientos negativos, de hendidura, hostilidad y agresión hacia el otro. (p.423).

Partiendo de lo anterior, el diálogo es fundamental y es un principio de la convivencia, no obstante, el diálogo intercultural tiene un propósito decolonial. Desde esta propuesta se propiciaron espacios de interacción en los que emergió la diversidad lingüística y cultural que los estudiantes traen al aula, fue un aporte hacía la interculturalidad, una experiencia que mostró a los estudiantes que la diferencia es natural.

En este trabajo se buscó tener espacios para cuestionar y aprender en el marco del respeto, desde el pluralismo cultural, o sea, sin caer en una posición absolutista que justifique todo lo que venga de una cultura ni una postura relativista en la que solo pueda entenderse esa cultura desde sus normas. Desde el pluralismo cultural, la mediación y negociación son necesarias para que haya un entendimiento entre las culturas desde la base de los derechos humanos (Millán, 2006).

Diversidad dialectal

El español es la lengua materna para muchos, pero no todos la hablan de la misma manera. “El concepto de variedad lingüística incluye lenguas, dialectos, sociolectos, registros, estilos y otro tipo de variedades específicas” (Moreno Fernández, 2017, p.16). Así, como expresa el mismo autor, hay factores externos como la geografía, la sociedad, la situación comunicativa y el tiempo, que inciden en las variedades lingüísticas.

Ahora bien, una de las maneras de evidenciar la variedad son los dialectos, que son la variación diatópica, es decir, la forma como se habla en un lugar en particular (Agras et al., 2016). Al respecto, Montes expresa que el dialecto es una "variante de lengua delimitada en el espacio, en el tiempo y en la estructura social" (1982, p. 25). Así que, estos elementos se tuvieron en cuenta al hablar de los dialectos y subdialectos, y fue necesario hacer referencia al lugar de procedencia de los estudiantes y sus familias e involucrar sus culturas en nuestro proceso de aprendizaje.

Adicionalmente, Montes (1982) explica que las variantes fónicas son las primeras que se toman en cuenta al determinar un dialecto. A su vez, Moreno Fernández (2017) agrega que, los profesores de español no tenemos que conocer todos los dialectos del español, pero no podemos ignorarlos en nuestras clases. Así pues, aunque hay gran diversidad en el español, nos centraremos en el español de Colombia y Venezuela, porque los estudiantes provienen de estos países y, en el caso del de Colombia, es el que más conoce la docente-investigadora, sin que llegue a ser experta en dialectología.

Entonces, el español de Colombia y Venezuela hacen parte del español de América que reflejan un conjunto de variedades (Moreno Fernández, 2017). Ahora, para comprender las particularidades de las variedades, se aclaran los siguientes conceptos:

Tabla 1

Modelo de escala dialectal

Nivel	Estructura normativa y espacial
Superdialecto	Variedad diatópica caracterizada por un conjunto de normas lingüísticas fonéticas (pero no exclusivamente), de alcance usualmente transnacional, o nacional (mayor al 50 % del territorio de una nación)
Dialecto	Variedad diatópica caracterizada por al menos una norma lingüística fonética, morfosintáctica o léxica, de alcance usualmente regional (entre 12,5 y 50 % del territorio de una nación)
Subdialecto	Variedad diatópica caracterizada por al menos una norma lingüística fonética, morfosintáctica o léxica, de alcance usualmente local (entre 3,12 y 12,5 % del territorio de una nación)
Habla regional	Variedad diatópica caracterizada por al menos una norma lingüística fonética, morfosintáctica o léxica, de alcance usualmente intralocal (entre 1 y 3,12 % del territorio de una nación)
Habla local	Variedad diatópica caracterizada por al menos una norma lingüística fonética, morfosintáctica o léxica, de alcance usualmente puntual (a nivel de un núcleo poblacional)

Nota: Tomado de Ruiz (2020, p. 179)

Aunque algunos de estos conceptos son muy similares, y según Moreno Fernández (2017), a veces difícil de definir, nos quedaremos con el concepto de dialecto y subdialecto, al trabajar con los estudiantes. Por otro lado, vamos a comprender y diferenciar los superdialectos de los dialectos que encontramos en Colombia. Entonces, Ruiz (2020) expone la siguiente clasificación propuestas por Mora et al.

Tabla 2

Propuesta de división dialectal del español de Colombia según el departamento de Dialectología del Instituto Caro y Cuervo

Superdialectos	Dialectos	Subdialectos	Hablas Regionales
Costeño	Costeño Atlántico	Cartagenero	Bolívar
		Samario	Cesar
		Guajiro	Guajira
		Atlántico Interior	Córdoba
			Sucre
	Costeño Pacífico	Pacífico Norte	
		Pacífico Sur	
Andino	Andino Occidental	Antioqueño-Caldense	Antioqueño
			Caldense
		Caucano-Valluno	Valluno
			Caucano
		Andino-Sureño	Nariñense
	Andino Oriental	Santandereano	Nortesantandereano
			Santandereano
		Cundiboyacense	Cundinamarqués
			Boyacense
		Tolimense-Huilense	Tolimense
			Huilense
	Llanero	Llanero Norte	Araucano
			Casanareño
		Llanero Sur	

Nota: tomado de Mora et al. (2004, en Ruiz, 2020, p.171)

Esta es una clasificación actual, sin embargo, llama la atención que no a parece el bogotano ni el barranquillero, habría que ver si son considerados hablas locales por su número de hablantes. También hay que reconocer que, para las personas del común, la clasificación más conocida se basa en los acentos de estos subdialectos o hablas regionales, o que algunos subdialectos son reconocidos como dialectos. En todo caso, en este trabajo se trató de mediar entre este reconocimiento popular y el lingüístico, ya que, el enfoque no era puramente lingüístico, en el sentido de que los niños sean expertos en dialectología, la intención era llevarlos a identificar que hablamos diferente y que existen los dialectos.

Ahora bien, de acuerdo con cada superdialecto, hay particularidades que se describirán a continuación (Montes, 1982):

Costeño

Con relación a la fonética se caracteriza por la aspiración o perdida de la *s* (implosiva) *Doh gátoh*, la *s* de los plurales puede perderse *los hoyo*, asimilación de la aspiración de s a la consonante siguiente *wikki, dikko* y la *s* puede desaparecer en el habla espontanea *una ve*, *a vece*, "la -r final se realiza como sonido débil, fricativo, o desaparece: *mujé, hace, jozá*, etc" (Montes, 1982, p. 38). También se da debilidad de las líquidas (r y l) *parma, almolsal*. Hay otras características, pero, se enunciaron las más representativas. Con relación al léxico, este se explorará con los estudiantes.

Andino

En este superdialecto según Montes (1982) hay fenómenos como la oposición de /ll/ y /y/ en la zona oriental; aunque en otras regiones se neutraliza; y en la occidental hay influencias léxicas de quechuismos. Se destaca la forma de tratamiento sumerced usada en la zona cundiboyacense. Aunque, en la actualidad esta forma de tratamiento se reconoce como sumercé.

De estas características, mencionadas, con relación a la fonética, hicimos el contraste entre diferentes dialectos para la identificación del acento en las palabras y clasificarlas según este (agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas); aunque no profundizamos en la fonética más que para identificar el tono y acento que puede ser propio de una región y cómo los reconocemos con tan solo escuchar hablar a la persona. El aspecto que más trabajamos fue el léxico y la

escogencia de las palabras dependió de los hallazgos y de aquellas palabras que emergieron como evidencia de la diversidad de formas de referirse a un objeto, a una persona o a una situación.

Variedades del español en Venezuela

El español es la lengua oficial en Venezuela, además de la lengua Wayuú, según Álvarez (1996). Así, con relación a las variedades del español, en este país se encuentran los macrodialectos de español caribeño y del español andino (Castro y Malaver, 2016).

Adicionalmente, Urdaneta (1981, en Castro y Malaver, 2016) propone:

> …la existencia de siete subsistemas dialectales: 1) subsistema central (donde se ubica el supradialecto nacional, representado por la norma culta hablada en Caracas); 2) subsistema centro-occidental; 3) subsistema andino; 4) subsistema zuliano; 5) subsistema nororiental; 6) subsistema de los Llanos; 7) subsistema de Guayana (p.26).

Así pues, con relación a los rasgos del español venezolano un rasgo fonético caraqueño es la aspiración de /s/. Por otra parte, sumado al uso de los pronombres personales tú y usted en Caracas, se añade el voseo en Trujillo y Maracaibo, en la intimidad. Con relación al léxico Álvarez afirma:

> Es en el léxico donde más fácilmente se palpan los contactos culturales que ha experimentado la lengua en nuestro país. El léxico ha sido además un nivel lingüístico muy estudiado. Recientemente se han publicado dos importantes diccionarios dialectales (cf. Tejera, 1993; Núñez y Pérez, 1994) que registran numerosos indigenismos. Además

> de los de uso general como tomate, chocolate, se utilizan voces como mapire, manare, hayaca, guanábana, arepa, para designar realidades heredadas de las culturas autóctonas. También hay una herencia africana que se manifiesta en lo cotidiano, en palabras como bemba, luango, banana, cambur, jujú. (1996, p.4).

En síntesis, en el español de Colombia y Venezuela hay en común el superdialecto andino, que comparte rasgos en estos y otros países de la región. Para esta propuesta, nos centramos en el léxico y un poco en la acentuación, ya que fue un tema que se había venido trabajando con los estudiantes.

La variedad estándar

La variedad estándar es la variedad de prestigio de una lengua. Según Moreno Fernández (2017) se caracteriza por seguir la norma y su base está en la escritura, académica en particular, aunque también desde la oralidad. Así, por ejemplo, en el caso del español, se prefiere el español de Castilla y a nivel latinoamericano, el de Bogotá y Ciudad de México. No obstante, no hay razones para considerar que una variedad sea mejor que otra.

Por otro lado, Bourdieu (2016) habla de una lengua estándar que desde la revolución francesa se impuso en beneficio del estado, y fue así como el diccionario fue usado para dar cuenta del registro culto de la lengua. En este proceso, la escuela ha sido clave porque se han dejado de lado las expresiones populares y se impone una lengua legítima para unificar el mercado.

Adicionalmente, Agras et al. (2016) explican que la variedad estándar se usa fuera de la familia, que debe enseñarse para que los estudiantes sean eficientes en su uso, de acuerdo con la situación; pero, esto no implica que descalifiquemos lo que ellos traen de casa.

Partiendo de lo anterior, no se desconoce la enseñanza de la variedad estándar, sea cual sea, según el contexto, ya que seguimos en un sistema capitalista y para acceder a la educación superior y a algunos trabajos se necesita; no obstante, lo que no podemos perder de vista como docentes de español es que existe la diversidad y que también debe incluirse en las clases de español, no solo como un apartado o a través de una actividad, sino en la cotidianidad del aula.

Violencia simbólica y actitudes lingüísticas

El maestro es un miembro de poder en la cultura escolar y en ese sentido, establece las formas como se relaciona con sus estudiantes. En la escuela se reproduce la violencia simbólica, que como postulan Bourdieu y Passeron (1996), es la imposición sutil de ideologías que configuran formas desiguales de relacionarnos que se van naturalizando en la sociedad y conforman un habitus.

El habitus como estructuras que se reproducen y condicionan la forma de actuar de las personas y se van incorporando en nosotros, se configura también en la escuela, de modo que el docente debe reflexionar sobre qué prácticas reproduce y cómo se acerca y media el conocimiento con sus estudiantes, la pertinencia de estos e involucra otros que se hagan necesarios de acuerdo con el contexto.

Por consiguiente, habría que reflexionar sobre nuestras prácticas en la escuela para poder identificar cuáles pueden ser violencia simbólica reproducida a través del discurso. Por medio del habla etiquetamos a los estudiantes, ponemos apodos, ridiculizamos y naturalizamos expresiones discriminatorias hacia la mujer, hacia personas provenientes de otros países o regiones del país, o hacia la diferencia.

Hablar del veneco, del boyaco, del pastusito y no del bogotano, por ejemplo, evidencia las relaciones de poder y prestigio que se han establecido, en las que el bogotano está arriba y "el boyaco" o "el veneco" tienen una connotación peyorativa; esto por la visión colonial que preservamos y por la que estamos acostumbrados a jerarquizar a las personas y establecer relaciones verticales. Como plantea Maldonado-Torres (2007) desde la colonialidad del poder se han establecido relaciones verticales sustentadas en ideas como la raza que ha jerarquizado a los seres humanos y ha excluido a las llamadas minorías, también a los pobres y en general, a aquellos que no sean parte de las culturas dominantes.

Partiendo de lo anterior, desde la ciudad se puede discriminar a quien proviene de otros lugares y tienen unas prácticas culturales y una variedad dialectal diferente. No obstante, Maldonado-Torres (2007) también nos muestra que la colonialidad no solo es del poder, también se manifiesta en el ser y en el saber. En el ser porque desde la modernidad hay una visión del hombre desde una perspectiva eurocéntrica que excluye y clasifica a los seres humanos invisibilizando a algunos y justificando así su colonización, la esclavitud y la guerra, en pro de promover la civilización. Adicionalmente, está la colonialidad del saber que desestima el

conocimiento que no sea *racional*, o sea, que no coincida con la forma eurocéntrica de ver el mundo.

Por otra parte, los estudios de las actitudes lingüísticas se encuentran en el marco de la sociolingüística, sociología del lenguaje, la etnografía del habla o la didáctica de las lenguas. Además, involucran la conciencia lingüística, estereotipos y prejuicios (Chamorro, 2021).

La conciencia lingüística se da por lo que sabemos de las variedades de una lengua o sobre otras lenguas y sobre estos se emiten valores. Por su parte, los estereotipos son fragmentaciones de la realidad acerca de los grupos sociales, establecen categorías que homogenizan y resaltan las diferencias (Chamorro, 2021). Para Hall (1997) los estereotipos y prejuicios emergen por la colonialidad del saber y el poder simbólico de los grupos dominantes que establecen lo que es normal.

Por otra parte, los prejuicios son juicios racionales de valor que además contienen elementos irracionales que se transfieren de un individuo al grupo y viceversa (Chamorro, 2021). En concordancia con lo anterior, los prejuicios lingüísticos son juicios de valor sobre los hablantes de una lengua, o de una variedad de una lengua influenciado por estereotipos o por la ignorancia. Además, pueden darse por hablar una variedad diferente de la que habla quien tiene el prejuicio, en ese sentido alguien puede manifestar que no entiende otro dialecto porque ni siquiera le presta atención (Tusón, 1996).

Según Tusón (1996) el latín fue un referente frente a las otras lenguas y, desde el Renacimiento se hablaba de la pureza del latín, las otras lenguas eran vulgares; a partir de esa época surgen las gramáticas. Adicionalmente, desde entonces surgen dos prejuicios: la literatura como ejemplo del uso de la lengua y que las lenguas eran interesantes si era de interés de los

gramáticos. Igualmente, se emitían comentarios, opiniones sobre las lenguas (ásperas, delicadas, femeninas, masculinas).

Como expone el mismo autor, ya para la Ilustración y el Romanticismo, se habla de la diversidad lingüística, hay un interés por clasificar las lenguas, aunque se hablaba del francés, el alemán, el inglés, el francés, el italiano y el español, en contraste con las lenguas extranjeras rudas, o sea de los pueblos salvajes e incivilizados, debido al etnocentrismo, reforzado por el enciclopedismo de la época, pregonando el francés como la lengua de la libertad y la revolución.

De otra parte, hubo una separación entre lenguas fuertes, aquellas con mayor prestigio. Se habla del imperialismo o colonialismo lingüísticos como el español en América, el francés en África y del inglés en la India y en Norte América. En contraste, están las lenguas débiles, amenazadas "Muy diferente es el caso de las lenguas débiles tratando de sobrevivir ante la fuerza y, en ocasiones, contra el prestigio social y cultural de las lenguas poderosas" (Tusón, 1996, p.46).

En síntesis, es probable que se reproduzca violencia simbólica acerca de la diversidad dialectal en el colegio y habrá que identificar qué actitudes lingüísticas emergen en las actividades, y si ya manifiestan prejuicios lingüísticos o no. Esta es una tarea necesaria si lo que se desea es formar personas críticas y abiertas a la diferencia. Así como también es una tarea reflexionar frente a cómo conocer e involucrar la diferencia en el aula, sobre como descolonizar la enseñanza del español.

Descolonizando la enseñanza del español

Como educadores de español es importante reconocer y reflexionar acerca de las condiciones que hicieron que la escuela apareciera en nuestro país y sobre cómo se introduce la enseñanza de la lengua española. Aunque, no es posible establecer una fecha en particular, sí podemos hacer un recuento de situaciones que influyeron en la aparición de la escuela y la introducción de la enseñanza del español en esta institución social.

Así, como expone Martínez Boom (2012) en un inicio hubo control del cuerpo y el espacio que incidió en la forma de alfabetizar en la escuela. Las planas, las repeticiones, el maltrato físico y el control del cuerpo dieron paso a la creación de manuales frente a lo que debía enseñarse y cómo enseñarse.

A los niños se les enseñaba a leer y a escribir, pero incluso la escritura implicaba la docilidad del cuerpo, se empezó a trabajar el aprestamiento y toda una rutina rígida para escribir *correctamente*; además el silencio era una necesidad para instruir a los niños. Con relación a la ortopedia moral como la denomina Martínez Boom (2012), esta estaba influenciada por la iglesia y el ciudadano que se esperaba formar, que trabajara, fuera útil, retribuyera al estado y supiera comportarse.

Entonces, desde ese momento se introduce la visión purista de la lengua porque el escribir y leer *correctamente* la lengua del colonizador eran señales de civilización y una campaña de control que tenía el estado para homogenizar y controlar a la población, incluso a los pobres quienes debían ser mano de obra útil.

Ahora bien, debemos entender que la colonización es parte del sistema capitalista en el que vivimos y dependiendo de dónde habitemos perteneceremos a un país colonizador o a uno colonizado. Así, nuestro país ha sido y sigue siendo colonizado desde hace más de 500 años; en un inicio por España y hoy en día por Estados Unidos y otros países que vienen con sus multinacionales a extraer nuestros recursos.

En ese sentido, ha prevalecido el pensamiento de los países colonizadores, permitiéndoles expandirse por el mundo, desconociendo y excluyendo otras cosmovisiones que no pertenecen al paradigma occidental, principalmente, que se ha ido consolidado como el único y verdadero desde la modernidad. Como expone Maldonado-Torres (2007) la modernidad trajo un afianzamiento de la conquista, esclavitud y violación corporal, justificadas por relaciones verticales basadas en la raza, el género, la no-ética de la guerra y el capitalismo.

Dicho lo anterior, es comprensible que surgieran propuestas y movimientos de resistencia frente a esta forma de ver y conformar el mundo, más cuando se pertenece a un pueblo colonizado que ha sido víctima de la discriminación e invisibilización de sus derechos. En consecuencia, surgen propuestas decoloniales en Latinoamérica que nos invitan a repensar y reconfigurar la forma de relacionarnos y generar conocimiento, en las que la interculturalidad es una de las opciones para llegar a relaciones más horizontales.

El pensamiento colonial prima con “una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (Walsh, 2009, p. 4). Además, hay diferencias marcadas por el estatus económico, lingüístico y social, que también permean la escuela. Entonces,

para involucrar las diferentes culturas que se encuentren en un ámbito educativo, por ejemplo, se requiere de negociación y mediación en las que la diferencia se vea como una oportunidad para aprender y construir, no como una amenaza.

Partiendo de lo anterior, en la sociedad y por ende en la escuela, una de las formas como se materializa el pensamiento colonial y la discriminación es la lengua; no olvidemos que como afirma Tusón (1994) las lenguas más extendidas deben su expansión a la colonización. Por medio del lenguaje y la lengua representamos cómo vemos el mundo y podemos contribuir a la reproducción de ideologías al servicio del poder y producto de la manipulación.

En efecto, la escuela y el aula son espacios diversos en los que confluyen diferentes culturas y variantes de una lengua porque, aunque hablemos la misma, no lo hacemos de la misma forma. En consecuencia, un docente de español debe reflexionar acerca de la forma cómo enseña y qué enseña en sus clases. Al respecto, Unamuno (2003) plantea que es necesario conocer el capital lingüístico de los estudiantes para hacer una planificación que tenga en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes, que involucre el respeto a las variedades de la lengua y los usos lingüísticos; aunque sea necesario enseñar la variedad estándar.

Si bien es necesario que los estudiantes conozcan la variedad estándar, debe darse cabida también a las variantes que traen a la escuela y son el reflejo de su cultura y de su origen. Esto quiere decir que para vivenciar la interculturalidad en las clases de español hay que naturalizar la diversidad en el aula, incluir la enseñanza y reflexión acerca de la adecuación, dialectos, regionalismos, sociolectos y jergas que traen los estudiantes a la escuela y las que podrán encontrar fuera de la escuela.

Por consiguiente, Unamuno (2003) propone un programa de educación lingüística crítica en el que se use la lengua con fines reales y significativos, se incluya más la conversación en el aula, que identifique e incluya la diversidad lingüística de los estudiantes en el aula, que tenga en cuenta que no todos han sido escolarizados de la misma forma ni tienen los mismos conocimientos previos y que busque relaciones más simétricas en el aula. Esta autora expone que hay asimetría en las conversaciones en el aula, porque el docente habla más y los estudiantes intervienen poco.

De otra parte, Unamuno (2003) también plantea que debemos conocer la diversidad lingüística y cultural de nuestros estudiantes para incluirla en el aula y verla desde la alteridad. Esta es una opción para visibilizar que, como manifiesta Hall, "hay un régimen de representación" (1997, p. 431) hegemónico, en este caso, hacia la enseñanza-aprendizaje del español, creando estereotipos que reducen y simplifican la diferencia fijándola, en medio de relaciones de poder simbólico desde el cual se excluye al otro. Cuando se habla del español y su enseñanza-aprendizaje, el estereotipo se relaciona con la pureza de la lengua, con el hablar y escribir correctamente, según la norma y generalmente, desde una variedad de prestigio.

Adicionalmente, un programa de educación lingüística critica requiere la reflexión por parte del docente frente a qué enseña y por qué, y para ello puede ser útil el diario de clase, que otros observen la clase del docente y puedan retroalimentarlo y sugiere la investigación acción como parte del proceso y partir de conocer la cultura y usos lingüísticos de los estudiantes en el aula. En tal sentido, Unamuno propone interrogantes como

> ¿cómo incidir en los saberes lingüísticos y comunicativos sin indagar en lo que ya se sabe? ¿Cómo promover una visión reflexiva y crítica sobre las lenguas y sus usos si no se conoce

qué piensan los demás al respecto? ¿Cómo enseñar lengua a partir de su carácter variable si no conocemos las variedades que usan nuestras alumnas y nuestros alumnos? ¿Cómo hablar de prestigio, de norma, de variedad estándar sin saber qué ideas tienen los demás sobre qué es una lengua o sin conocer sus prejuicios lingüísticos? Tenemos mucho trabajo. Manos a la obra (2003, p.98).

En consecuencia, este apartado da luces sobre la propuesta pedagógica que se diseñó para esta investigación, al planificar un programa que se acerque a la propuesta de educación lingüística crítica de Unamuno (2003), tal como se explicará en el siguiente capítulo.

Capítulo 3: Diseño metodológico

En este capítulo se presentará la perspectiva teórico-metodológica en la que se señala el paradigma y diseño de investigación; luego, se expondrá el contexto socio-demográfico y finalmente, se explicará cuál fue el procedimiento metodológico, los ciclos, fases, instrumentos y cómo se analizó la información.

Perspectiva teórico-metodológica

Esta investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo de tipo paradigma crítico social y emancipatorio, con un diseño de intervención de investigación- acción. En primera instancia se explicará la elección del enfoque y del tipo de investigación, para luego justificar por qué se escogió la investigación-acción y la ruta metodológica que se siguió.

En primer lugar, desde un enfoque cualitativo para la investigación en la educación se pretende reflexionar sobre la práctica pedagógica, en este caso, desde una perspectiva decolonial y emancipatoria. Esto implica que la investigación no solo se centre en explicar los fenómenos, sino que se busquen propuestas para abordar el problema y generar cambios.

Además, desde el paradigma crítico social y emancipatorio, como plantea Vasco (1985), desde la escuela de Frankfurt se plantea un interés de liberación que se orienta hacia la crítica a la dominación y estructuras de poder que manipulan y vehiculan discursos que reproducimos sin reflexionar al respecto.

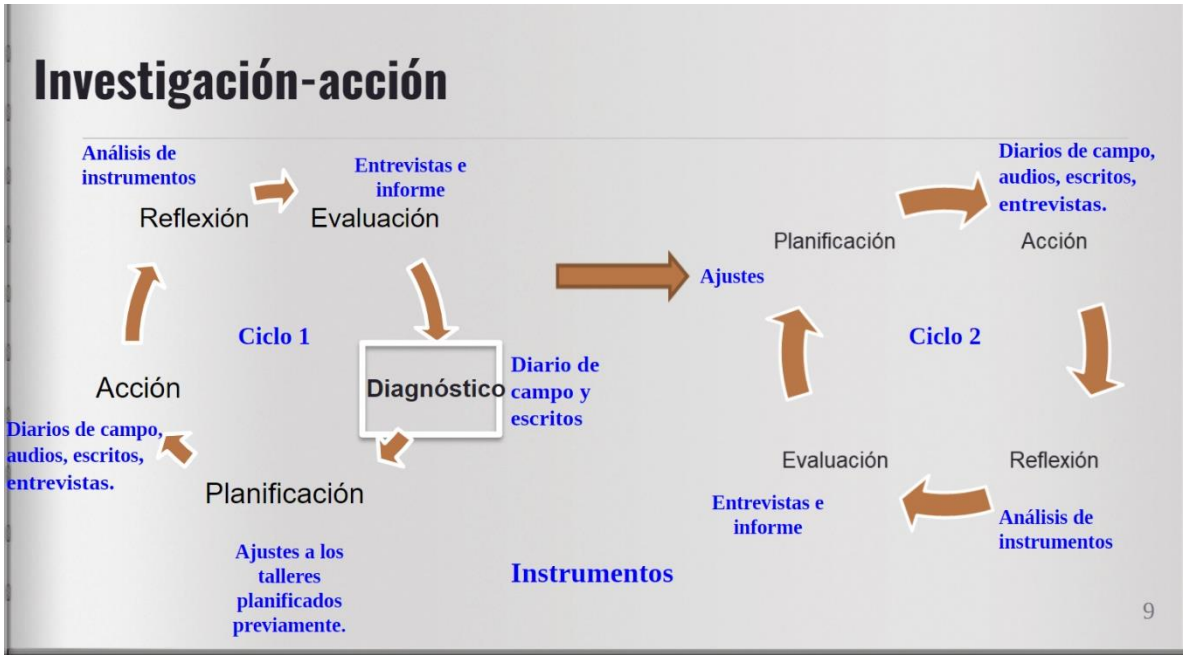
El interés emancipatorio estuvo en esta investigación para analizar y reflexionar frente al uso del habla en las interacciones escolares, que pueden estar permeadas por la manipulación que

vienen de los medios de comunicación y reproducimos en la escuela por desconocimiento o porque no vemos o conocemos otras formas de ver la realidad, diferentes a las planteadas por la cultura hegemónica, que en muchas ocasiones llevan a la discriminación y al rechazo de la diferencia, como ocurre en la actualidad con la población migrante extranjera en la escuela o con aquellos que hablan con dialectos que no son considerados de prestigio.

Asimismo, la investigación-acción involucrada para mejorar la práctica educativa (Elliot, 2005) fue el diseño aplicado porque a través de los ciclos y fases (diagnóstico, planificación, acción, reflexión y evaluación) se contribuye a la resolución de problemas cotidianos, parte de una *idea general* que se refiere a una situación que desea cambiarse, y es ideal para reflexionar y evaluar las prácticas que se llevan a cabo en el aula, no solo ayudando a identificar aspectos a potenciar como fortalezas, sino promoviendo la evaluación e implementación de ajustes que lleven a una práctica más efectiva.

Figura 1

Modelo ciclos en la investigación acción



Nota. Figura de autoría propia con base en Elliot (2005)

Igualmente, es acertada porque promueve el cuestionamiento intencional y la reflexión crítica que surgen del encuentro entre la teoría y la práctica del docente; y a diferencia de otros diseños, la investigación-acción incluye un elemento de intervención y cambio (Cárdenas, 2006).

La investigación-acción en este trabajo se centró en el cambio de la práctica educativa en la enseñanza del español por parte de la docente y en la búsqueda de la naturalización de la diversidad dialectal en el aula, a través del diálogo intercultural. Por un lado, la docente trajo al aula otras variedades del español, además de la variedad estándar y, por otra parte, se buscó contribuir a visibilizar la diferencia en el aula para naturalizarla y reflexionar acerca de los prejuicios lingüísticos y violencia simbólica frente a la diferencia dialectal.

Contexto socio-demográfico

Esta investigación se llevó a cabo en el colegio Bosanova IED, sede A, jornada tarde, ubicado en la localidad de Bosa, barrio Bosanova. Es un colegio pequeño, con cerca de 600 estudiantes en la sede A, jornada tarde. De esta población, la propuesta se desarrolló con los estudiantes de grado quinto, 80 estudiantes distribuidos en dos cursos, 501 y 502.

Figura 2

Mapa del colegio Bosanova IED



Nota: imagen tomada de la señalización de la institución.

Sin embargo, al ser una población numerosa, se escogió una muestra representativa de estudiantes para el análisis de la información, aunque la propuesta se implementó con todos los estudiantes que hacen parte de los cursos y durante las clases de español, orientadas por la docente-investigadora.

Con relación a la muestra, Bonilla y Rodríguez (1995) exponen que en la investigación cualitativa no se predetermina, se configura a través de las intervenciones y busca la representatividad cultural. Además, con relación al tamaño, explica que debe ser adecuada y suficiente, que involucre personas del grupo que proporcionen la mayor cantidad de información posible. La cantidad dependerá de la calidad de la información para dar respuesta a la pregunta de la investigación.

Así pues, la muestra, en esta investigación, se conformó de nueve estudiantes con diferentes orígenes y dialectos, buscando la representatividad cultural y dialectal, presentes en estos grupos, ya que los estudiantes o sus familias provienen de diferentes regiones de Colombia y de Venezuela.

Para la identificación de los niños se codificó de la siguiente manera:
Letra inicial del nombre, género, procedencia y edad (YFV11), esto con el fin de no exponer la identidad de los estudiantes. A continuación, se presentan los participantes del grupo focal

Estudiante YFV11

La estudiante tiene once años, nació en Venezuela, aunque ha vivido en Tame, Arauca. Ingresó al colegio a mediados del 2022. Está en Bogotá desde hace 7 meses porque:

> Eh… yo me vine para Bogotá, esto porque mi mamá vive aquí, yo en Arauca estaba con mi tía y con mis tíos, pero, mi mamá me dijo que me viniera para acá a vivir con ella y me ha ido bien. (Estudiante YFV11, ES1[1], 17 de noviembre de 2022)

Manifiesta que le ha ido bien en la ciudad y que habla llanero, araucano y venezolano. Su madre es de Filipinas y su padre es del Llano.

Estudiante AMV11

El estudiante tiene once años y proviene de Valencia, Venezuela. Ingresó en el 2022 al colegio. Llegó hace cuatro años y medio a Bogotá, junto con su familia porque "la economía allá era muy baja y por eso es que vine a Bogotá, a Colombia" (estudiante AMV11, ES2, 17 de noviembre de 2022). Dice que se siente bien acá, pero desea volver a su país. Su madre es venezolana y su padre de origen árabe.

Estudiante EMN11

El estudiante tiene once años y proviene de Tuquerres, Nariño. Lleva un año en Bogotá y dice que se ha sentido bien y que vino "para estudiar y promover mis estudios y, ser una persona de bien " (estudiante EMT11, ES3, 17 de noviembre de 2022) .También vivió en Cali un tiempo. Su madre es nariñense y su padre nació en Putumayo.

Estudiante JMB12

El estudiante tiene doce años, nació en Barranquilla, pero ha vivido casi toda su vida en Bogotá. Sus padres son barranquilleros también. Él se siente más de Bogotá, pero está familiarizado con la forma como hablan en Barranquilla.

[1] En adelante, se identificarán las entrevistas semiestructuradas como ES y el número corresponde al estudiante y orden en que se hicieron las entrevistas (ES1).

Estudiante MMJ11

El estudiante tiene once años y nació en la Jagua de Ibirico, en el Cesar. Está en Bogotá: "hace más o menos, unos nueve años, sí, porque a los dos años me vine para acá, y fue por razones personales de mis padres" (estudiante MMJ11, ES5, 18 de noviembre de 2022). Su mamá es del Cesar y su padre en la Guajira.

Estudiante MMC11

El estudiante nació en Ciénaga, Magdalena y tiene diez años. Llegó hace un poco más de un año a Bogotá "porque el trabajo que tenía mi mamá antes en la Costa, pues se le acabó el plazo de trabajar allá y se tuvo que venir acá, y entonces nos tuvimos que venir" (estudiante MMC11, ES6, 18 de noviembre de 2022). Su madre también es de Ciénaga.

Estudiante BMG10

El estudiante tiene diez años y nació en el Guamo, Tolima; sus padres también son de allá. Llegó hace cuatro años a Bogotá, porque su hermana estaba enferma y necesitaba atención médica. Dice que se siente bien en la ciudad, pero que es diferente a su lugar de origen "porque ahí hay árboles, animales, hay muchas cosas" (estudiante BMG10, ES7, 18 de noviembre de 2022), y extraña su lugar de origen.

Estudiante JFQ10

La estudiante tiene diez años y nació en Quibdó, Chocó; sus padres también son chocoanos. Llegó hace nueve años a Bogotá "eh… para… cambiar, para cambiar mi vida, conocer diferentes lugares y así" (estudiante JFQ10, ES8, 18 de noviembre de 2022), además, dice que le ha gustado vivir en Bogotá, aunque es diferente.

Estudiante SMB10

El estudiante tiene diez años y nació en Bogotá, al igual que su mamá; su papá nació en el Valle del Cauca. Le gusta vivir en la ciudad.

Procedimiento metodológico

Para comenzar, es necesario explicar por qué se usó el taller como una técnica pedagógica y metodológica desde la cual se llevó a cabo el proceso durante las clases de español. Un taller es

> …un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida (Cano, 2012, p.33).

Así pues, el taller fue un dispositivo que facilitó el trabajo en grupo, promovió el diálogo intercultural, e hizo partícipes a los estudiantes al indagar y vivenciar la diversidad lingüística dialectal; además de explorar alternativas pedagógicas que contribuyeron a descolonizar la enseñanza del español de la perspectiva hegemónica.

Partiendo de lo anterior, la ruta metodológica desde el diseño de investigación-acción se organizó en tres ciclos. En el primer ciclo denominado *indagación y reconocimiento cultural*, se desarrolló con dos talleres (ver anexos A y B) . En este ciclo los estudiantes hicieron entrevistas familiares y elaboraron y presentaron su árbol genealógico. Esto con la intención de reconocer la identidad cultural de los estudiantes a través del diálogo intercultural para posicionar a las culturas como iguales y contribuir a promover relaciones más horizontales que verticales.

Por otra parte, el segundo ciclo se denominó *cómo hablo, cómo hablamos* con dos talleres en los que se hizo un contraste entre los dialectos, partiendo de muestras de habla de y los estudiantes y de otras muestras. Nos centramos en la pronunciación y el léxico.

Ya para el tercer y último ciclo, llamado *cómo puedo herir con mis palabras*, incluyó dos talleres que se centraron en la reflexión frente a cómo vemos la diferencia, y abordamos expresiones, situaciones de discriminación y xenofobia que pueden reproducir violencia simbólica y actitudes lingüísticas; esto, a través de videos y lecturas. También analizamos qué prejuicios han surgido al vivenciar la diferencia en el aula. Finalmente, en cada ciclo hubo también una reflexión con relación la práctica pedagógica de la docente-investigadora en aras de descolonizarla.

Esta es la planificación que se hizo de los talleres:

Tabla 3

Plan de talleres para la propuesta pedagógica

Taller	Objetivo específico del proyecto	Categoría	Objetivo del taller	Actividades y materiales	Instrumentos de recolección de la información y de análisis.
1.¿De dónde vengo yo? (Ciclo 1)	Identificar aspectos de la identidad cultural de los estudiantes para promover el diálogo intercultural.	Diversidad cultural de los estudiantes en el aula.	Reconocer nuestro origen a través de la indagación y la entrevista, para fortalecer la identidad cultural.	✓ Canción De dónde vendo yo de Choquibtown para visibilizar una región del país y generar discusión y opiniones frente a la canción. https://www.youtube.com/watch?v=yMS4J6Gp6e4 ✓ Llenar un cuadro con información familiar para identificar qué saben de sus familiares. ✓ Explicar qué es una entrevista y cómo hacerla. Guiar la preparación de una entrevista informal para completar y conocer la información familiar solicitada. Harán la entrevista en casa y la grabarán en audio o video con un celular. https://www.youtube.com/watch?v=eNtADdjo1xg	Entrevistas (audios) hechos por los estudiantes. Párrafo escrito por los estudiantes. Diario de campo
2.¿De dónde vengo yo? (Ciclo 1)	Identificar aspectos de la identidad cultural de los	Diversidad cultural de los estudiantes en el aula.	Reconocer parte de la identidad cultural propia, por	✓ En dos mapas grandes (Colombia y Venezuela) que se pegarán en los salones. Los estudiantes pegarán la figura que los representa en su lugar de origen. En grupos hablarán sobre sus lugares de origen y les	Mapas que reflejan el origen de los estudiantes.

	estudiantes para promover el diálogo intercultural.		medio de la elaboración de un árbol genealógico.	compartirán lo que saben de esos lugares a sus compañeros. ✓ Observaremos un par de videos en los que se explica qué es un árbol genealógico https://www.youtube.com/watch?v=Qckmvzk8cY8 Luego, cada uno escribirá lo que entendió que es un árbol genealógico.	Reflexiones escritas de los estudiantes. Diario de campo
3. ¿Cómo hablo, cómo hablamos? **Ciclo 2**	Visibilizar y contrastar las variedades dialectales del español (colombiano y de Venezuela) en el aula, para naturalizar su presencia.	Diversidad lingüística dialectal de los estudiantes.	Conocer los diferentes dialectos de Colombia y algunos de Venezuela que están presentes en el salón.	✓ Como actividad inicial, los estudiantes escribirán sus percepciones acerca del español de Colombia Y Venezuela, si tienen diferencias o no y por qué. Se socializarán las respuestas. ✓ Los estudiantes escucharán a 4 hablantes de Colombia Y Venezuela y deben escribir de dónde creen que son y cómo hablan, para identificar si reconocen los dialectos. ✓ Luego, escribirán cómo llaman a algunas cosas y alimentos, luego socializaremos y contrastaremos las formas que tienen de llamar las cosas. Las listaremos en el tablero para visualizar las diferencias lexicales que surjan. ✓ Veremos luego un video sobre los dialectos de Colombia y de Venezuela. Colorearán un mapa de acuerdo con la región de Colombia y los dialectos. https://www.youtube.com/watch?v=cZEMLthyibA https://www.youtube.com/watch?v=MwE1aP9WWS0&t=39s	Diario de campo y escritos de los estudiantes.

				✓ Unirán las palabras o expresiones con su definición y el dialecto.	
4. ¿Cómo hablo, cómo hablamos? **Ciclo 2**	Visibilizar y contrastar las variedades dialectales del español (colombiano y de Venezuela) en el aula, para naturalizar su presencia.	Diversidad lingüística dialectal de los estudiantes.	Contrastar diferencias léxicas entre los dialectos del español de Colombia y el de Venezuela.	✓ Los estudiantes escribirán cuál es su dialecto y algunas palabras que se usan en su dialecto. ✓ Luego, clasificaremos algunas palabras del taller anterior, según su acento (agudas, graves, esdrújulas). ✓ Después de ver qué es un glosario y algunos ejemplos. En grupos, elaborarán un glosario de diferentes dialectos. Los grupos los conformará la docente para que en lo posible, hayan integrantes de diferentes dialectos. Se entregarán hojas de apoyo con léxico del dialecto que les correspondió, por si desean, la usen. ✓ Cada grupo socializará su glosario. Los demás tomarán apuntes de las palabras que les llamen la atención y no sean de sus dialectos. Escribirán una narración corta usando cinco palabras que no sean de su acento.	Diario de campo y escritos de los estudiantes.
5. ¿Cómo veo la diferencia? **Ciclo 3**	Develar prejuicios lingüísticos o violencia simbólica a través del habla, presentes en el aula.	Actitudes lingüísticas que se evidencias en el salón de clases.	Identificar y visibilizar actitudes lingüísticas frente a la diversidad dialectal.	✓ Iniciaremos intercambiando los textos que cada uno escribió, para que lo lea un compañero diferente y exprese si entiende el léxico y qué dialecto cree que involucra. ✓ Los estudiantes escucharán a hablantes con diferentes dialectos y completarán la información del cuadro: dialecto, si se habla en el salón y qué opinan de ese dialecto. ✓ Se les preguntará a los estudiantes si saben qué son los prejuicios lingüísticos y se hará una breve	Diario de campo y escritos de los estudiantes.

				explicación. Luego de esto, se les preguntará a los estudiantes si creen que tienen prejuicios lingüísticos frente a algún dialecto. Para finalizar, como prueba de fluidez lectora, que suelen hacerse en las clases de español para mejorar también la comprensión, los estudiantes leerán un texto sobre los regionalismos y la xenofobia. Este texto será un pretexto para dialogar sobre la xenofobia que se presenta en nuestro país hacia los venezolanos.	
6. ¿Cómo puedo herir con mis palabras? **Ciclo 3**	Develar prejuicios lingüísticos o violencia simbólica a través del habla, presentes en el aula.	Manifestaciones de violencia simbólica a través del habla en el aula.	Analizar la violencia simbólica a través de los chistes.	✓ Observarán el video, para luego en grupos, responder estas preguntas ¿Crees que el presentador del video tiene prejuicios con algunos dialectos? ¿Por qué? ¿Estás de acuerdo con lo que dice? ¿Por qué? Luego se socializarán las respuestas con el grupo. https://www.youtube.com/watch?v=y8NYwcK7BWo ✓ Después observarán otro video responderán ¿Qué crees que piensan de Colombia en el exterior? ¿Qué sucede con los venezolanos en Colombia? https://www.youtube.com/watch?v=PXLpaqlyO3c ✓ Para finalizar escribirán una reflexión sobre lo que aprendieron en los talleres sobre los dialectos, la diferentes formas de hablar, los regionalismos, la discriminación y la xenofobia.	Diario de campo, entrevistas semiestructuradas y escritos de los estudiantes.

Nota. Autoría propia (2022)

Ahora bien, para la recolección de información se usaron estrategias interactivas para recogerla, tales como la entrevista semiestructurada, la observación participante y el análisis documental (Latorre, 2005).

El diario de campo "se trata de un recurso que permite explicitar por escrito cierto tipo de observaciones a la vez que dar visibilidad a emociones, como sentimientos que se despliegan y transforman en el curso de la investigación" (Vasilachis et al., 2006, p.136).

De igual manera, Latorre plantea que "El diario es una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturados en el momento en que ocurren o justo después, proporcionando así una *dimensión del estado de ánimo* a la acción humana" (2005, p.61) Asimismo, fue un reto tratar de involucrar la voz de los estudiantes también en esta estrategia, en ese sentido, se incluyeron algunas citas textuales, cuando fue posible. En este recurso se consignaron las experiencias dentro del aula, al momento de implementar los talleres y se incluyó la reflexión con relación a la práctica pedagógica (ver anexo C).

A su vez, la entrevista es una estrategia interactiva (Latorre, 2005) que permiten dar la voz a los participantes. Vasilachis et al. (2006) hablan de la entrevista etnográfica que implica que el investigador tenga una escucha activa y se centre en lo que dice el otro y no lo que el investigador espera escuchar. También, se basa en un diálogo amistoso en el que puede haber temas premeditados, pero debe fluir la conversación.

En consecuencia, se recurrieron a estas entrevistas en las que primó un ambiente de confianza y los participantes sintieron que podían expresar libremente lo que pensaban; con el

reto de escuchar y conectar las preguntas con lo que expresaban los entrevistados. Se hicieron entrevistas semiestructuradas (ver anexo D) al final del tercer ciclo, y fueron individuales para que los niños no fueran influenciados por los demás o sintieran que debían estar en concordancia con los otros, al responder.

Por otra parte, los audios y los escritos de los estudiantes fueron fuentes importantes de información. Los audios que registraron las entrevistas que hicieron a los familiares, aunque iban a ser usados como muestras de habla, no se utilizaron para no exponer a los estudiantes ni la intimidad de sus familias, eso sí, hablaron sobre sus hallazgos en las conversaciones grupales y al presentar su árbol genealógico. También, las reflexiones escritas de los estudiantes fueron analizados para explorar sus opiniones y percepciones frente a las experiencias de diálogo intercultural.

Cabe aclarar que los padres de los estudiantes y los niños del grupo focal fueron informados de los propósitos de esta investigación, firmaron un consentimiento informado (ver anexo E) y se socializarán los resultados de esta investigación con los estudiantes y profesores del colegio.

Finalmente, para el análisis de la información se usó el procedimiento de análisis a priori, que como propone Freeman (1998), se da a partir de los intereses investigativos y la fundamentación teórica del estudio. Los datos se nombraron, se agruparon, buscando patrones en relación con categorías preestablecidas; aunque, se dejó abierta la posibilidad de incluir

subcategorías emergentes relevantes, que podrían surgir al relacionar la información contenida en las categorías preestablecidas y en relación con los datos no previstos.

Entonces, a partir de las categorías a priori (diálogo intercultural, reconocimiento cultural, diversidad lingüística dialectal, actitudes lingüísticas, violencia simbólica y descolonización de la enseñanza del español) se analizó la información recogida por medio de una matriz de tres entradas que relacionó todas las estrategias para la recolección de datos usados.

Capítulo 4: Análisis de proceso

Para comenzar, se presentan los informes generados en cada ciclo, nominados de acuerdo con el título que se les dio a los talleres. Luego, se muestran los resultados que emergieron al hacer una matriz de tres entradas, partiendo de las categorías a priori (Freeman, 1998).

¿De dónde vengo yo?

En este primer ciclo, se hizo un *diagnóstico* en el que hubo un sondeo y se les preguntó a los estudiantes de dónde eran, quién hablaba diferente en el salón y por qué. Luego de esto, dentro de la *planificación* se fue estructurando el taller, tal como se mostró en el apartado de procedimiento metodológico. El taller No. 1 tuvo como nombre ¿De dónde vengo yo? y apuntó a la categoría de reconocimiento cultural de los estudiantes por parte de la docente y de ellos mismos.

En la fase de acción se implementaron el taller 1 y 2. El taller 1 se trabajó en 2 sesiones de clase, cada una de hora y media, para un total de 3 horas en cada curso; el 19 de septiembre y el 26 de septiembre de 2022.

El taller 2 se implementó el 3 de octubre de 2022 en una sesión de hora y media, en cada curso. A partir de estos, se buscó ajustar para el siguiente ciclo el tiempo, debido a que hubo varias actividades de diversa índole en el colegio, por las cuales no tuvimos algunas clases de español. Por otra parte, se siguió propiciando el trabajo grupal para motivar el diálogo intercultural activo y así tener más oportunidades de expresión y de escuchar al otro.

¿Cómo hablo, cómo hablamos?

En este segundo ciclo, con base a la experiencia de los talleres anteriores, se trabajaron dos talleres con los estudiantes. El tercero se implementó el 19 de octubre en 502 y el 20 de octubre de 2022 en el curso 501.

El cuarto taller se hizo el 24, 26 de octubre de 2022 y 2 de noviembre de 2022 con 502, y el 24 ,26 de octubre de 2022 y 10 de noviembre de 2022 con 501. A pesar de considerar ajustar el tiempo en las sesiones, la actividad del glosario llevó dos sesiones, pero hubo que ser flexible para no forzar el trabajo ni hacerlo de afán. Se siguió promoviendo el trabajo en grupo y socialización general.

Cómo veo la diferencia y cómo puedo herir con mis palabras

En este tercer y último ciclo, se implementaron dos talleres. El taller 5 el 9 de noviembre con el curso 502 y el 17 de noviembre de 2022 con 501. El taller 6 el 17 de noviembre de 502 y el 18 de noviembre de 2022 con el curso 501.

En total fueron 8 sesiones con cada curso, cada una de hora y media, en promedio. Los hallazgos en cada uno de estos ciclos se muestran en el siguiente apartado.

Resultados

Para el análisis de resultados se elaboró una matriz de tres entradas y estas fueron las categorías a priori, las emergentes y las subcategorías encontradas:

Tabla 4

Categorías y subcategorías de análisis

Categorías	**Subcategorías**
Diálogo intercultural	Reconocimiento cultural y familiar Diversidad cultural
Diversidad lingüística	Diversidad dialectal (léxica)
Actitudes lingüísticas	Actitudes positivas Actitudes negativas Prejuicios lingüísticos
Violencia simbólica	Discriminación Xenofobia No discriminación
Reflexión pedagógica	Prácticas descolonizadoras Valoración de las actividades Aprendizajes de los estudiantes Aprendizajes de la docente-investigadora

Nota. Autoría propia (2022)

Las subcategorías emergentes fueron: reconocimiento familiar, xenofobia y no discriminación. Así pues, a continuación, se presentan las categorías y subcategorías con los hallazgos.

Diálogo intercultural

En esta categoría se agrupan los resultados relacionados con las subcategorías reconocimiento cultural, reconocimiento familiar y diversidad cultural, como puntos de partida para el diálogo y la visibilización de los orígenes y diferencias culturales de los estudiantes.

Reconocimiento cultural y familiar

En las clases de español, con los dos cursos de grado quinto, el año anterior a la implementación de esta propuesta, se abordaron temas como la diversidad étnica y cultural desde el reconocimiento de la existencia de indígenas y afrocolombianos en nuestro país. No obstante, en grado quinto ingresaron estudiantes nuevos, algunos de ellos incluidos en el grupo focal.

Ahora bien, el punto de partida de la propuesta pedagógica fue el reconocimiento cultural y por ende, familiar, pues la familia es un centro cultural para el estudiante y este lleva su cultura a la escuela. Entonces, en los talleres se diseñaron actividades direccionadas a que los estudiantes reconocieran sus orígenes culturales y familiares con actividades como la elaboración del árbol genealógico y la entrevista a un familiar, que dieron pie al intercambio, diálogo y reconocimiento de lo diversos que somos.

Así, una de las actividades previas a la elaboración de su árbol genealógico fue completar un cuadro con información sobre ellos mismos, sus padres y abuelos. Esta información incluía el lugar de nacimiento, preferencias (comida, música y pasatiempos), además de expresiones o palabras que usaran mucho. Entonces "… les pido que en las siguientes filas, en los vínculos familiares incluyan a sus padres y abuelos, y llenen el resto de los espacios con la información

que conocen, solo dos niños manifiestan que terminaron el ejercicio" (DC[2]1, 19 de septiembre de 2022). Al hacerlo, la mayoría de los estudiantes no logró completar la información, pues desconocían varios datos, incluso el lugar de origen de sus padres, en algunos casos. Esto llevó a plantear la entrevista como una estrategia para que recolectaran la información y se acercaran un poco más a sus padres o abuelos.

Esto fue importante porque como afirma Hall (2010) pertenecer a una cultura es compartir la forma como representamos el mundo, pero hay diferentes sistemas de representación, o sea de culturas. En consecuencia, si los estudiantes reconocen elementos de su cultura, podrán ser más conscientes de que hay diversidad de culturas, al compartir y dialogar al respecto con sus compañeros en la escuela.

> A través de la entrevista hubo hallazgos familiares como
> …fue divertido porque él dijo algunas cosas que yo no sabía, como por ejemplo que él había nacido en La Guajira y pues me pareció bien preguntarle cosas a mi padre, saber de dónde provengo. Yo creía que él también había nacido en el Cesar porque mi papá y mi mamá estudiaron en el mismo colegio, pues ese colegio era del Cesar; pero fue porque ellos se habían mudado allá, pues para que él pudiera estudiar. (MMJ11, ES5, 18 de noviembre de 2022).

Otro estudiante manifestó "Me sentí orgulloso de lo que yo soy, venezolano, orgulloso." (ES2, AMV11, 17 de noviembre de 2022) al referirse a la entrevista que le hizo a su madre.

[2] En adelante para Diario de campo DC y el número de la sesión.

Además, los estudiantes se sintieron cómodos al socializar y compartir sus árboles familiares con sus compañeros y dialogar al respecto “Se ven interesados y motivados a hablar y a presentar sus árboles familiares. Unos pocos estudiantes no hicieron su árbol, pero, estuvieron atentos a escuchar a sus compañeros” (DC3, 3 de octubre de 2022).

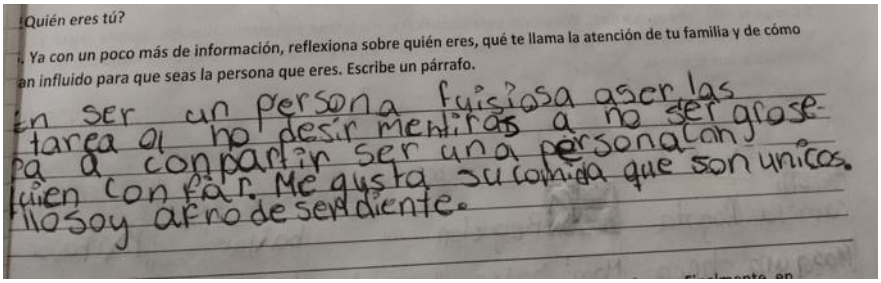
Adicionalmente, esta socialización, así como otras actividades de discusión grupal incluidas en los talleres, dieron pie al diálogo intercultural que debe darse en condiciones de equidad y para visibilizar a aquellos que han sido invisibilizados por la herencia colonial (Fornet-Betancourt, 2007). Escuchar al otro es un ejercicio fundamental para compartir saberes y reconocer diferencias, que tenemos en el aula y que hay en la sociedad.

Por tal razón, se incluyó una canción del grupo Choquibtown *De dónde vengo yo*, que hace referencia al Chocó para conectar con lo que algunos estudiantes sabían de la afrocolombianidad y porque es una parte de la Colombia olvidada. En el video de la canción se ven imágenes de una población del Chocó, a lo que una niña expresó su desacuerdo “La estudiante expresó que eso no es así, que casi no hay árboles y que hay muchas casas, pero no así. Ella y su hermano son de acá, aclara.” (DC1, 19 de septiembre de 2022), ella conoce Quibdó y pensó que era la ciudad que se mostraba en el video, luego aclaramos que no era Quibdó, era Pogue cerca a Bojayá. No obstante, con relación a su origen en el taller 1 reiteró que había nacido en Bogotá, pero, al finalizar el proceso, en la entrevista semiestructurada al preguntarle dónde nació afirmó “en… el Chocó, en el Chocó, Quibdó; bueno sí.” (ES8, JFQ10 18 de noviembre de 2022). Que la estudiante reconozca su origen es un indicio de que se siente cómoda de hacerlo y que los talleres dieron apertura a la diferencia. La estudiante ingresó en el

2022 y no estuvo en el proceso del 2021 en el que abordamos la afrocolombianidad , cabe destacar que se reconoce como afrodescendiente, así lo expresó en una de las actividades (actividad 5, taller 1, 19 de septiembre de 2022)

Figura 3

Párrafo sobre la identidad



Nota. Escrito 1, estudiante *JFQ10* (2022)

Asimismo, como ya habíamos abordado la afrocolombianidad, algunos estudiantes sí relacionaron la canción con el Chocó, sobre todo en el curso 502; pero también lo hicieron con África, Barranquilla y otros lugares:

> …al hacer un sondeo de lo que escribieron los niños, se ve que cerca de 19 estudiantes escriben que del Chocó, muchos más que los de 501 que los relacionaban con otras partes del país. Llama la atención que los relacionan con otros lugares como África, India y México. También escribieron que eran de Barranquilla, San Pedro, Quito, la costa. (DC1, 19 de septiembre de 2022).

Así que, debemos seguir trabajando la diferencia étnica y cultural en el país, para reconocer a quienes son olvidados o invisibilizados; aquí también entran los migrantes de Venezuela que han sido marginados, en algunos casos, y de quienes poco conocemos su cultura.

Entonces, un estudiante extranjero, proveniente de Venezuela, se mostró bastante orgulloso de su origen y nostálgico de volver a su lugar de origen "Umm sí, solamente he vivido en Bogotá y también aquí me siento bien donde yo estoy bien, pero también quiero ir donde yo nací, porque ya no recuerdo muchas cosas allá" (ES2, AMV11, 17 de noviembre de 2022)

En conclusión, partir del reconocimiento cultural es importante para el diálogo intercultural para que nos reconozcamos como personas diferentes, aceptemos nuestro origen y legado cultural, esto es fundamental para naturalizar la diversidad.

Diversidad cultural

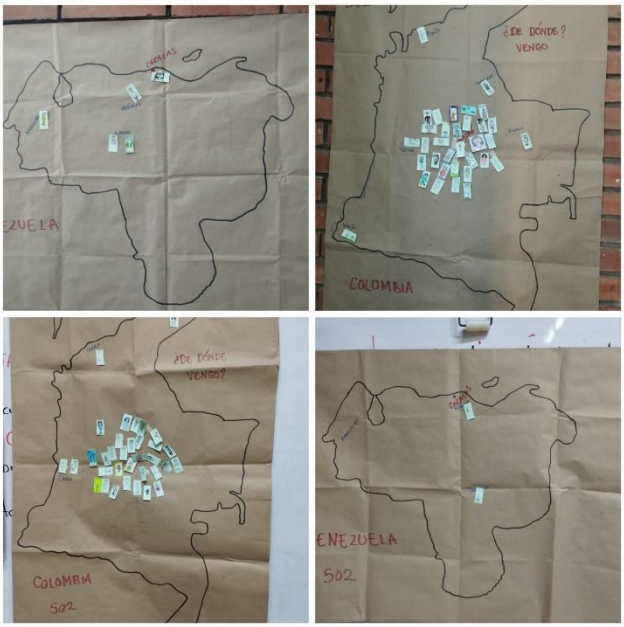
Conocer la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes es un punto de partida para incluirla en el aula y verla desde la alteridad, tal como nos propone Unamuno (2003). Por esto, para conocer esa diversidad en el salón, se diseñaron actividades como la elaboración de unos mapas por curso.

A través de la elaboración de sus representaciones en una figura, estas se ubicaron en dos mapas, uno de Colombia y otro de Venezuela para visibilizar esa diversidad. Así, se encontró que los estudiantes provienen de Bogotá y de diferentes partes del país (la Costa Atlántica, Chocó, Cundinamarca, Villavicencio, Santander, Tolima, Boyacá, Nariño), además del país vecino, Venezuela (Venezuela, en Caracas, Valencia, Maracaibo y los Llanos); coincidiendo en algunos casos con el lugar de origen de sus padres, en otros no.

También se encontró que muchos de los estudiantes son los primeros en nacer en Bogotá, luego de la migración de sus padres a esta ciudad “Algunos estudiantes son los primeros en nacer en Bogotá, porque sus familiares migraron a Bogotá y provienen de otras partes del país” (DC3, 3 de octubre de 2022). Atendiendo a esta diversidad se conformó el grupo focal.

Figura 4

Mapas que representan la diversidad cultural en el aula del curso 501 y 502.



Los estudiantes que provienen de otros lugares y han migrado a Bogotá, manifiestan que se han sentido bien acá, sus familias han llegado buscando mejores oportunidades, lo cual no implica que desconozcan de dónde vienen, tal como lo expresó este estudiante “Pues… vine a Bogotá por, para estudiar y promover mis estudios y, ser una persona de bien” (ES3, EMN11, 17 de noviembre de 2022).

En síntesis, en esta categoría se pudo establecer que hay bastante diversidad en el grado quinto y por esto, recurrimos a la familia para indagar un poco más acerca de las raíces de los

estudiantes, y promover los espacios de diálogo y conversación en torno a compartir sus particularidades y escuchar a quienes a veces hablan poco en las clases; para luego situarnos en la diversidad lingüística.

Diversidad lingüística

La diversidad cultural está asociada a la diversidad lingüística y a la variedad lingüística en la que una de las representaciones, como expresa Moreno Fernández (2017) son los dialectos. De tal manera, esta investigación se centró en la variedad dialectal, esa diversidad que puede ser invisibilizada en la escuela. En esta categoría se ubicó la subcategoría de diversidad dialectal y en esta, la de variedad léxica que fue la que se enfatizó al aprender sobre los dialectos.

Diversidad dialectal

Luego de identificar la diversidad cultural, fue más evidente que había una diversidad significativa en el aula, la cual era desconocida. En consecuencia, a través de las entrevistas semiestructuradas y las actividades desarrolladas, se estableció que los estudiantes del grupo focal tenían estos dialectos:

Tabla 5

Dialectos y subdialectos de los estudiantes del grupo focal

Estudiante	Superdialecto	Dialecto	Subdialecto
AMV11	Andino	Subsistema central	Caraqueño
BMG10	Andino	Andino oriental	Tolimense-huilense
EMN11	Andino	Andino occidental	Andino-sureño (nariñense)
JMB12	Costeño	Costeño Atlántico	Barranquillero

JFQ10	Andino	Andino oriental	Cundiboyacense (bogotano)
MMC11	Costeño	Costeño Atlántico	Samario
MMJ11	Andino	Andino oriental	Cundiboyacense (bogotano)
SMB10	Andino	Andino oriental	Cundiboyacense (bogotano)
YFV11	Andino	Llanero	Llanero norte

Nota. Autoría propia.

A esta clasificación con base en Mora et al. (2004, en Ruiz, 2020) se agregó el bogotano y el barranquillero que no aparecen en esa propuesta dialectal, pero, que varían de los otros subdialectos. Adicionalmente, al momento de abordar esta diversidad con los estudiantes con quienes no había un afán en que se familiarizaran con estos conceptos lingüísticos (superdialecto, dialecto, subdialecto y habla regional), la intervención tomó el dialecto costeño, el llanero y los subdialectos tolimense, nariñense; además del antioqueno, mejor conocido como paisa, el valluno, mejor conocido como caleño y el bogotano que no aparecen así denominados, pero son comúnmente llamados así por sus acentos. Lo anterior, para facilitar la comprensión de los estudiantes con los referentes sociales, más que los lingüístico dialectales y así evidenciar la deferencia y riqueza lingüística presentes en el aula.

Cabe destacar que dos estudiantes nacieron fuera de Bogotá, pero al llevar muchos años viviendo en Bogotá, hablan bogotano y manifestaron conocer los subdialectos y hablas regionales de sus familias, así el estudiante MMJ11 expresó que “hace más o menos, unos nueve años, sí, porque a los dos años me vine para acá, y fue por razones personales de mis padres.”

(ES5, 18 de noviembre de 2022) esto al preguntarle hace cuánto que está en Bogotá, y al preguntarle sobre su dialecto dijo: “eh, hablo supongo que rolo, ya que no estoy muy familiarizado con el costeño, pero sí sé algunas palabras de ese dialecto.” (ES5, 18 de noviembre de 2022). Su familia habla el dialecto costeño del Atlántico.

De otra parte, la estudiante JFQ10 quien nació en Quibdó, pero lleva gran parte de su vida en Bogotá, al preguntarle qué dialecto habla expresó “ehh, hablo… ¿rolo?, rolo.” (ES8, 18 de noviembre de 2022), y manifestó en la misma entrevista que conoce el dialecto que se habla en Quibdó (costeño pacífico) por sus padres y familiares.

De otra parte, el estudiante venezolano, que forma parte del grupo focal, es hablante del dialecto del subsistema-central, conocido también como caraqueño; pero, con los estudiantes nos referimos en general a el español venezolano, aunque aclaramos que en ese país también hay dialectos como en Colombia. Esta información fue útil para tomar decisiones frente al contenido de los talleres y porque como dice Unamuno (2003) al conocer la diversidad lingüística y cultural de nuestros estudiantes, podemos verla desde la alteridad, y visibilizar que, aunque hay un “régimen de representación” (1997, p. 431) hegemónico como propone Hall, la diferencia está presente y es valiosa.

Partiendo de lo anterior, se contrastaron los diferentes dialectos que estaban en el aula, con ayuda de sus hablantes para familiarizarnos con el acento que tienen y, además, desde el léxico. Así, al hacer el contraste entre el español de Colombia y Venezuela, esto expresaron:

Figura 5

Reflexión de un estudiante frente al español de Colombia y el de Venezuela

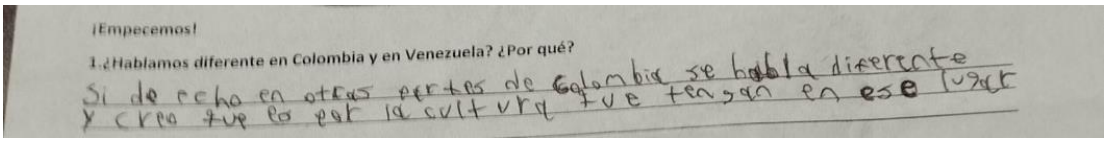
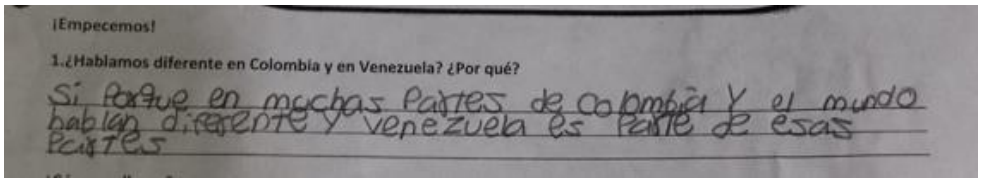


Figura 6

Reflexión de un estudiante frente al español de Colombia y Venezuela



Nota: estudiante MMC11, taller 3 (19 de octubre de 2022).

Al respecto, los estudiantes mostraron consciencia frente a la diferencia lingüística, lo cual es importante para abordar la diferencia desde la alteridad, como propone Unamuno (2003). El diálogo intercultural giró en torno a estas temáticas que llevaron a las reflexiones de los estudiantes.

Con relación al acento se hicieron actividades de escucha de diferentes acentos en los que, al estudiante venezolano, le costó un poco más identificarlos porque solo conoce Bogotá, y para los otros estudiantes, en algunos momentos también fue un poco confuso, aunque fue fácil reconocer el propio:

> Al estudiante AMV11 le cuesta reconocer los acentos colombianos, escribe el que primer hablante es de Costa Rica y habla paisa. La estudiante JFQ10 solo reconoce el paisa, el estudiante EMN11 el bogotano, el estudiante BMG10 ninguno. EMN11 se alegra al escuchar su dialecto, ya que el pastuso o nariñense aparece en el audio (DC6, 20 de octubre de 2022).

Por medio del contraste de acentos se evidenció una forma de expresar la diferencia lingüística y de promover el diálogo y negociación del que hablan Zemelman y Quintar (2007), que puede necesitarse en el momento en que no entiendas al otro por su acento o el léxico que usa. Así pues, la diversidad además del acento se refleja en el léxico, que fue un aspecto a contrastar con los estudiantes y de visibilizar la diferencia.

Diversidad léxica.

En el contraste léxico, que es uno de los aspectos diferenciadores de los dialectos, como propone Álvarez (1996), analizamos cómo se usan diferentes palabras para denominar la misma realidad, de acuerdo con los dialectos. Así pues, en uno de los ejercicios del taller 3 (ver anexo F) con la participación de los estudiantes expresamos cómo pueden nombrarse algunas cosas de diferentes maneras, y destacamos dónde se usaban. Esto fue lo que surgió al socializar el ejercicio (ver anexo G):

Tabla 6

Contraste léxico en el curso 501 y 502

¿Cómo se llama?	
	Buso, saco, camisa manga larga, suéter, camibuso, chaqueta.
	Chanclas, chancletas, cotizas (llanero), cholas (Ven), sandalias.
	Maíz, mazorca, elote (Mex.), choclo (Nariño), jojoto (Ven.), cotufas.
	Maíz pira, palomitas, cotufas (Ven.), pochoclos, popetas, crispetas.
	Fríjoles, caraotas (Ven.)
	Esfero (bogotano), bolígrafo, plumón, pluma, lapicero.
	Coleto (Ven.), trapero, lampazo, fregona (Ven.), trapeador, mecha (costa).

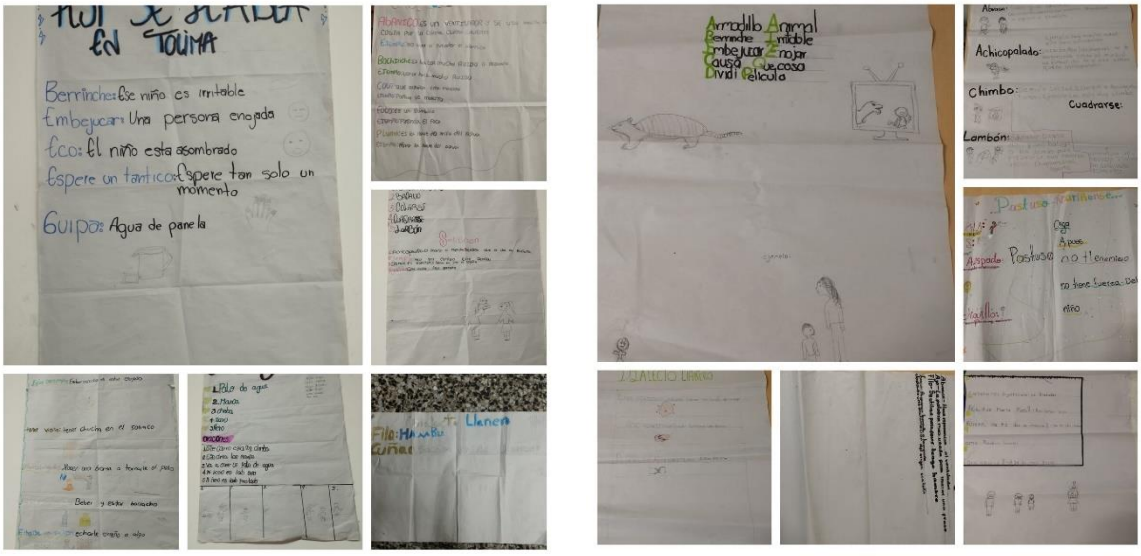
	Dinero, plata, money, moneda, bitcoin, centavos, bolívares, dólares, soberanos, euros, palos, soles, pesos, lukas (bogotano), cash, dólares, monedas.
	Cambur (Ven.), banano, plátano, guineo (costa), banana
	Piña
	Bisturí, cuter, cuchilla, hojilla.

Nota: autoría propia

A partir de este contraste, se evidenció la diferencia porque nominamos las cosas de forma diferente y se hizo la reflexión frente a en qué lugares se usan. Esto también sucedió en otros momentos, como cuando se hicieron los glosarios. Un glosario es la oportunidad para centrar la atención frente al léxico que desconocemos y el hacerlo, una actividad para propiciar el diálogo intercultural. Estos fueron los glosarios hechos por los estudiantes, en los que se trató de que hubiera un hablante del dialecto o subdialecto en el grupo, para que pudieran compartir sus saberes frente al léxico escogido:

Figura 7

Glosarios hechos por los estudiantes de 501 y 502



Nota: glosarios, resultado del trabajo en grupo y del diálogo.

Las palabras escogidas por los estudiantes para hacer los glosarios fueron, en el paisa antioqueño: camello, ¡eh ave maría pues!, oiste, ome, charro; en el costeño: abanico, ajá, filo, foco, joda; en el tolimense: armadillo, berrinche, embejucar, causa, dividí; en el nariñense: avispado, bambaro, chiquillo, apis; en el llanero: alunao, cuñao, furrasca. (DC11, 28 de octubre de 2022). Las palabras escogidas por los estudiantes para hacer los glosarios de la variedad venezolana fueron: estar arrecho, tener violín, mamar gallo, echarse un palo, echarse un pichón (DC12, 2 de noviembre de 2022).

Frente a esta actividad el estudiante AMV1 expresó que se sintió bien haciendo el glosario porque

> …me decían que yo era el líder porque en el taller que hicimos, este taller… [¿El de los glosarios?]Sí, de los glosarios, y luego me decían, pues tú que sabes tanto de eso, nos enseñas que es eso y hasta que hicimos la exposición y nos sentimos ya relajados (ES2, 17 de noviembre de 2020).

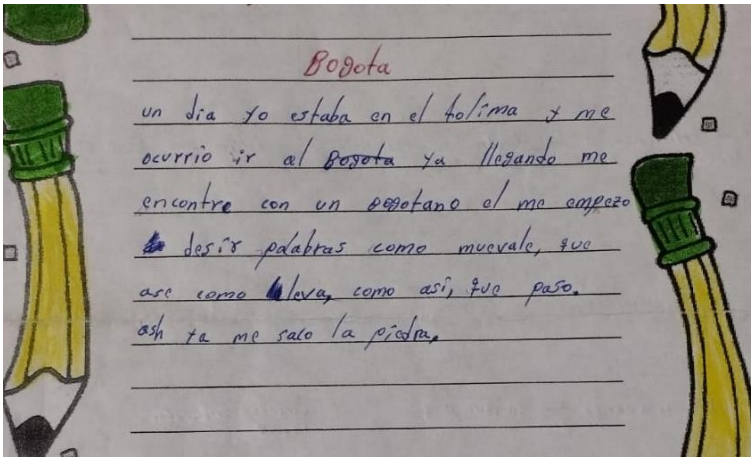
Entonces se visibilizó la diferencia y dio protagonismo al habla de un estudiante que se encuentra en condición de migrante y que ha debido habituarse al uso hegemónico de la lengua en el colegio y en otros escenarios. También se dio ese protagonismo a los otros estudiantes que son minoría en el curso, pero que son parte de la diversidad presente en el aula y una opción al "régimen de representación" (Hall, 1997, p. 431) hegemónico que es la variedad estándar. Al respecto, el estudiante MMJ11 manifestó:

pues, me pareció divertido, como la cartelera que hicimos del Tolima. [¿de los glosarios?] sí, eso fue divertido pues saber sobre otros lugares de, pues Colombia, que la verdad yo no estaba familiarizado porque yo no conocía a nadie que fuera de allá o hablara ese dialecto, pues me pareció algo raro conocer esas palabras, pero, pues fue divertido. (ES5, 18 de noviembre de 2022).

Adicionalmente, en los textos narrativos podemos involucrar la riqueza de los dialectos, por esto, los estudiantes lo hicieron a través del reto de usar un dialecto o subdialecto que no fuera el suyo, y así narrar una historia. Esto escribió el estudiante BMG10, quien proviene del Guamo, Tolima, y usó palabras del bogotano o rolo, como se denomina coloquialmente:

Figura 8

Narración corta



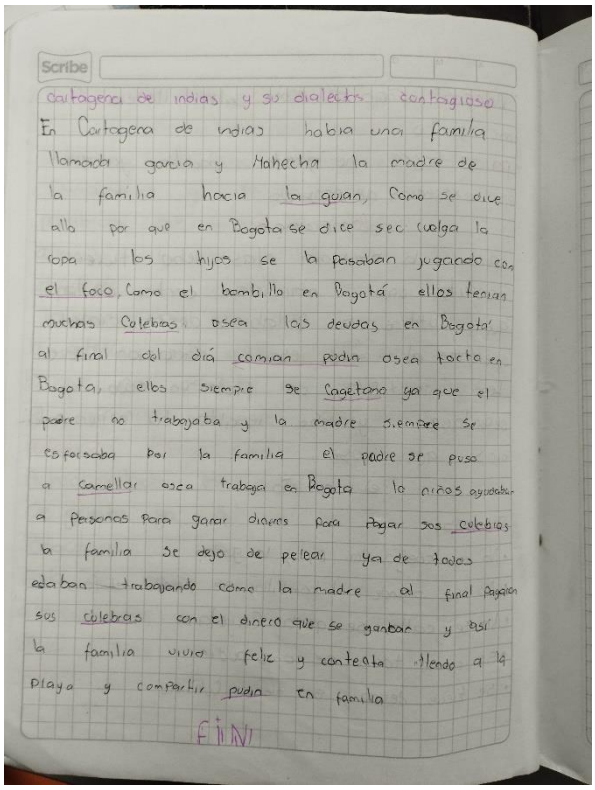
Nota: actividad 5, taller 4 (24 de octubre de 2022)

Asimismo, otro estudiante de Bogotá tomó el costeño cartagenero para hacer su texto, aunque vio la necesidad de explicar cada palabra que usó, también se hace claridad en palabras como guindar la ropa porque el estudiante se confundió al escribir. Igualmente, en este ejercicio

el énfasis no fue la ortografía y la puntuación, que en ocasiones puede ser el centro de la producción escrita, sino la creación involucrando léxico que no era familiar para los estudiantes. No obstante, estos ejercicios dan elementos para trabajar cuando se haga énfasis en la variedad estándar y desde la adecuación en lugar de la corrección, como propone Unamuno (2003).

Figura 9

Narración corta dialecto costeño



Nota: escrito por el estudiante SMB10, actividad 5, taller 4.

Con esta actividad los estudiantes pudieron poner en práctica lo aprendido, en la creación de un texto narrativo, involucrando así contenidos del currículo y de la diversidad léxica dialectal.

En consecuencia, en el aula había diversidad lingüística en algunos estudiantes, que, por no representar la mayoría, no habían sido tenidos en cuenta como una oportunidad de vivenciar la diferencia en el salón desde los acentos y el léxico, como elementos de la diversidad dialectal, que puede ser aprovechada pedagógicamente para trabajar la adecuación y la naturalización de la diferencia. Asimismo, se fueron evidenciado actitudes lingüísticas con relación a esta diversidad, que se explican en la siguiente categoría.

Actitudes lingüísticas

Las actividades promovidas en los talleres contribuyeron a la formación de la conciencia lingüística que como expone Chamorro (2021) se da por lo que sabemos de las variedades de una lengua o acerca de otras lenguas, lo que nos lleva a emitir valores. Así, podemos tener actitudes positivas o negativas frente a cómo hablan los demás y en este caso, frente a los dialectos, o en algunos casos, ya verse reflejados prejuicios lingüísticos. En lo que sigue, se comparten los hallazgos en estas subcategorías: actitudes positivas, actitudes negativas y prejuicios lingüísticos.

Actitudes positivas

La valoración positiva frente a la diferencia dialectal lingüística se evidenció en la mayoría de los estudiantes. En primera instancia por su propio dialecto, como se encontró en la investigación de Bernal et al. (2014) hecha fuera de la escuela. Así por ejemplo, el estudiante EMN11 expresó frente a su dialecto “No, que es un dialecto muy bonito, bueno… ” (ES3, 17 de noviembre de 2023). Igualmente, el estudiante MMC11 manifestó “pues que, es bueno porque… tenemos varias palabras que no se ven en varios dialectos.” (ES6, 18 de noviembre de 2022).

Adicionalmente, esta estudiante valoró como *normal* su dialecto, resaltando que hay diversas formas de hablar y de dialectos. La estudiante YFV11 dijo sobre su dialecto llanero: "Eh, pues que es normal, digamos cada país tiene sus dialectos, digamos Arauca tiene su dialecto, Bogotá tiene su dialecto y eso" (ES1, 17 de noviembre de 2022).

De otro lado, los estudiantes tuvieron valoraciones positivas frente a los dialectos de sus compañeros, desde la diversidad y la alteridad de la que habla Unamuno (2003). Entonces, con relación al dialecto de sus compañeros:

> ...pues que, como dije antes, son bastante diferentes y pues, eso es algo bonito, saber que, pues hay diferentes dialectos y que no solo es la misma cosa para todos los lados y pues es bonito saber que hay diferentes formas de hablar (estudiante MMJ11,ES5, 18 de noviembre de 2022).

Por su parte, el estudiante AMV11, quien proviene de Venezuela, manifestó su sorpresa por la diversidad lingüística de Colombia, desconocida para él y dijo:

> Bueno yo me sentí sorprendido porque yo antes, yo pensaba que habían, solamente un dialecto, hasta que llega Bogotá y… habían diferentes, muchísimos más dialectos que solamente el mío, y cuando empecé a hablar con mis amigos que eran bogotanos, rolos, paisas y por eso, ya me sentí, ya me sentí un poquito más cómodo. (ES2, 17 de noviembre de 2022).

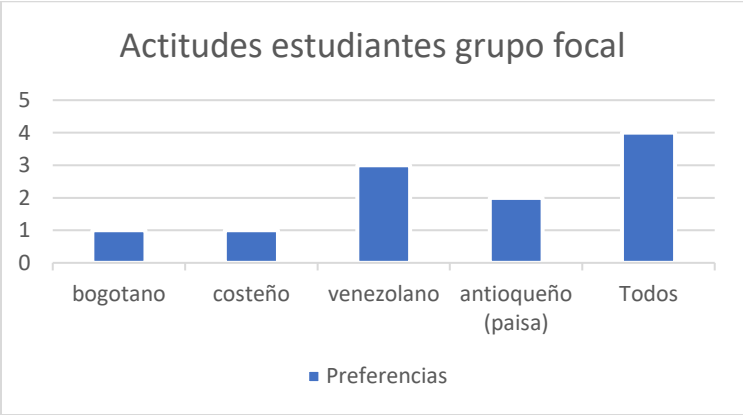
Pero no solamente él vio la diversidad de Colombia, sino que los otros prestaron más atención al español de Venezuela y algunos estudiantes mostraron actitudes positivas frente a esta variedad, por ejemplo, a la estudiante JMB12 le parecía el mejor, la variedad venezolana y

al preguntarle cuál le parecía el mejor dialecto o variedad expresó “el venezolano [¿por qué?] no sé, me gusta el acento, como hablan.” (ES4, 18 de noviembre de 2022).

Esta gráfica muestra las preferencias de los estudiantes ante un dialecto o variedad como la de Venezuela.

Figura 10

Gráfica frente a qué dialecto o variedad consideran mejor



Nota: autoría propia.

Cabe aclarar que el estudiante AMV11 expresó preferencia por dos subdialectos el antioqueño, el bogotano y su variedad del español, el venezolano “Bueno, yo creo que todos los dialectos son buenos, porque no hay buenos ni malos, yo pienso que hay dos, bueno tres: el paisa, el rolo y el venezolano.” (ES2, 17 de noviembre de 2022).

Evidenciamos entonces, que algunos de los estudiantes prefirieron otros dialectos que el propio, con excepción del estudiante AMV11. No obstante, los dialectos antioqueño (paisa) y el bogotano son considerados como de mejor prestigio, como expuso Bernal et al.(2014) en su estudio acerca de la preferencia por el bogotano y de Pardo (2007) quien hablaba de la preferencia por el bogotano y el paisa, en estudios realizados fuera de la escuela. Sin embargo,

podría haberse esperado mayor preferencia por el bogotano al ser dominante y de mayor prestigio, pero primó la posición en la que todos son considerados importantes o valorados de forma positiva.

Lo anterior es significativo porque nos saca de estereotipos o prejuicios que, como propone Hall (1997) provienen de los grupos dominantes, quienes establecen la normalidad, y de quienes provienen de la cultura mayoritaria o dominante, pero en este caso, algunos de los estudiantes establecen como normales o valoran de forma positiva varias formas dialectales o la variedad venezolana, no solo una. No obstante, se identificaron algunas actitudes negativas frente a la diversidad lingüística dialectal en el aula.

Actitudes negativas

Frente a la diversidad dialectal y el español de Venezuela los estudiantes manifestaron algunas actitudes negativas. La diferencia puede verse como negativa cuando desconocemos algo, y así, surgen actitudes lingüísticas negativas, usualmente, por ignorancia, tal como lo plantea Hall (1997) al hablar de la diferencia que “es amenazante, un sitio de peligro, de sentimientos negativos, de hendidura, hostilidad y agresión hacia el otro” (p. 423). Aunque no se percibe hostilidad en los niños, si hay curiosidad o incomodidad por algunos dialectos.

Por ejemplo, dos estudiantes manifestaron incomodidad por el costeño, ya que lo consideran grosero. El estudiante JMB12 expresó frente a su dialecto “pues es bien, bacano, aunque siempre van a tener, como la mayoría, a veces hablan con groserías, la mayor parte, entonces, ¡me incomoda un poquito!, pero normal” (ES4, 18 de noviembre de 2022).

Coincidiendo esta opinión con la del estudiante MMJ11 frente al costeño “pues… no es que me guste tanto porque es grosero” (ES5, 18 de noviembre de 2022) el estudiante conoce el dialecto porque lo usan en su ámbito familiar, sin embargo, tienen esta apreciación. En estos casos fue cuando se habló de la adecuación (Unamuno, 2003) , en qué momentos y con qué propósitos usarlas. En ese sentido, el vocabulario soez es parte de dialectos y sociolectos, pero, ha sido censurado en la escuela, razón por la cual en algunas sesiones los estudiantes preguntaban si podían incluir estas palabras en los ejercicios propuestos en los talleres y buscaron dar explicaciones cuando lo incluyeron.

También hubo valoraciones como raro o extraño frente al paisa y el nariñense, tal como lo manifestó BMG10 con respecto al dialecto que no le gusta “eh, el pastuso. [¿por qué?] porque hablan raro” (ES7, 18 de noviembre de 2022).

Las valoraciones negativas frente al costeño y el nariñense podrían coincidir con lo planteado por Pardo (2007), quien asevera que hay mayor discriminación frente al costeño y el pastuso. Sin embargo, no se puede afirmar que los niños que tienen estas actitudes discriminen a los hablantes de estos dialectos, además de que mostraron más actitudes positivas y apertura a la diversidad lingüística.

Prejuicios lingüísticos

Los prejuicios lingüísticos se dan por los estereotipos y porque no hay una razón racional para emitir juicios de valor negativos frente al habla de los otros, como expone Tusón (1996), en ese sentido, dos estudiantes expresaron al responder la pregunta ¿Crees que tienes prejuicios frente a algún dialecto?, que creían tener prejuicios. Uno de los estudiantes respondió “Supongo

que al costeño ya que es un dialecto en el que se usan muchas groserías y eso me incomoda." (MMJ11, actividad 3, taller 5, 9 de noviembre de 2022) y el otro estudiante escribió "no, no tengo, de vez en cuando el paisa un poco su forma de hablar solo eso." (JMB12, actividad 3, taller 5, 9 de noviembre de 2022).

Las groserías pueden incomodar a quien no está habituado, pero la forma de hablar del antioqueño, por su acento, no debería ser una razón para incomodar a alguien. Como plantea Tusón (1996) alguien puede rechazar a otro por no entender cómo habla porque ni siquiera hay interés por comprender al otro.

Dentro de la escuela, un estudiante manifestó que un compañero tenía prejuicios frente a su habla "había un niño que me molestaba diciéndome ¡quiubo, eche! o ¡quiubo, no joda! [ah y ¿eso cuándo fue?] en segundo" (ES5, MMJ11, 18 de noviembre de 2022). Sin embargo, aclaró que eso ya no sucede. Igualmente, dijo que fuera de la escuela no ha percibido prejuicios lingüísticos frente a él o su familia.

Por otro lado, fuera de la escuela, el estudiante AMV11 quien proviene de Venezuela, al preguntarle si lo molestan por hablar venezolano, expresó:

> Sí, muchas cosas, por ejemplo, miren el *veneco*, miren el ladrón y yo me sentí ofendido porque no todos los venezolanos son iguales, todos somos diferentes, pero tenemos el mismo cuerpo y el mismo esqueleto, y… bueno, ahí me sentía como ofendido por esas cosas que me decían (ES2,17 de noviembre de 2022).

Este es un testimonio de lo que pasa con muchos migrantes venezolanos, en esta ocasión en la voz de un niño. Una de las formas de identificar que la persona viene de Venezuela es su acento y el léxico que usa y son objeto de prejuicios. Se hacen generalizaciones que van hacia lo cultural y lo personal, llegando a la discriminación, de la que se hablará en la siguiente categoría. Cabe destacar que el estudiante manifestó que, en el aula, no ha notado tales prejuicios, aunque habla de que le decían veneco.

Para cerrar esta categoría, los dialectos y el español de Venezuela generan actitudes positivas y negativas, y estas últimas pueden llegar a los prejuicios lingüísticos, comunes a nivel social y poco en el aula de grado quinto.

Violencia simbólica

La violencia simbólica al ser sutil e instaurarse en la sociedad, la escuela y nuestra habla, puede ser difícil de identificar, más por los niños. Por lo anterior, se plantearon actividades como una lectura sobre los regionalismos y la xenofobia, además del análisis de videos sobre los dialectos de Colombia y las variedades del español en otros países, que también se relacionan con las actitudes lingüísticas. Entonces, surgieron subcategorías como discriminación, xenofobia y no discriminación, que se analizan a continuación.

Discriminación

La violencia simbólica como plantean Bourdieu y Paseron (1996) se ha dado porque se normalizan ideologías que nos llevan a más desigualdades, por esto, es deber de los educadores reflexionar sobre este tipo de violencia, analizarla y visibilizarla, para poco a poco ir desmontándola.

En un inicio, los estudiantes manifestaron no haber escuchado el termino de violencia simbólica, así que partimos de identificar la violencia, al respecto dijeron “que es poner apodos, otro dice que eso es bullying, otro que decirle cosas feas a alguien. Les explico que la violencia simbólica está disfrazada porque se ha normalizado” (DC15, 17 de noviembre de 2022). Así que, al hablar de violencia simbólica, debimos reflexionar sobre formas de discriminación que se dan porque eres de un lugar o tienes un dialecto en particular.

Como para los niños este tipo de violencia no es evidente, se recurrió al análisis de videos que mostraban algunos prejuicios frente a cómo se habla en Colombia, no obstante, los estudiantes no identificaron estos prejuicios, por ejemplo, que sobre el antioqueño se exageraba el acento y se decía que se usa para parecer más agresivo, que los santandereanos parecen cubanos porque hablan manoteando y que a los boyacenses no se les entiende. La estudiante YFV11 escribió en el taller “nosotras decimos que no tiene ningún prejuicio porque no los discriminan y no le ponen apodos. Sí estamos de acuerdo porque dice la verdad de las cosas para que no se burlen de las regiones” (act. 1, taller 6, 17 de noviembre de 2022).

Asimismo, el estudiante MMC11 escribió “sí porque él habla de que no todos hablan igual” (act. 1, taller 6, 17 de noviembre de 2022) al responder si estaba de acuerdo con lo que decían en el video; y el estudiante BMG10, al responder lo mismo, expresó “sí porque habla de que todos hablamos diferente en cada región de Colombia”. Si bien, la intención de quien hizo el video era resaltar que hablamos diferente, si se evidenciaron algunos prejuicios o actitudes negativas frente a algunos subdialectos y hablas regionales que no fueron percibidas por los niños.

De otro lado, la estudiante JFQ10 que como ya se había mencionado, en un principio decía que era de Bogotá y en la entrevista dijo que nació en el Chocó, en la socialización hecha con los estudiantes (ver anexo I) reconoció que no se siente cómoda de expresarlo "porque algunas personas no, o sea no entienden y dicen ah pues como usted es del Chocó su novio tiene que ser de un man del Chocó, tiene que ser esto, como un negro" (DC17, 21 de marzo de 2023). Esto evidencia que la estudiante teme ser discriminada al reconocer que es del Chocó. Sin embargo, en esa sesión hablamos de que el ideal es que cualquiera pueda expresar de donde es, sin miedo, sin discriminación, más cuando Bogotá es una ciudad a la que llegan muchas personas que han migrado de diferentes lugares del país y de otros países; de ahí la necesidad de promover el diálogo intercultural.

Entonces, surge una de las formas de discriminación que, desde la colonialidad del poder, como plantea Maldonado-Torres (2007) se sigue sustentando en la idea de clasificar a las personas por su raza y así excluirlos, a pesar de que claramente el concepto de raza está deslegitimado, pero en el discurso hegemónico prevalece. No obstante, la estudiante no expresa que haya sido discriminada por su color de piel en el colegio, aunque no expresa su origen abiertamente.

Por otra parte, algunos docentes hicieron alusión a la violencia simbólica al socializarles la investigación "Una compañera resalta la violencia simbólica sobre los niños de Bosa, frente a sus dialectos, creo que la compañera se refería al sociolecto y la jerga que usan los estudiantes, y que muchas veces nosotros también los discriminamos como docentes y nos referimos a ellos como *los ñeros*" (DC16, 15 de marzo de 2023). Esto nos llevó a pensar y a poner en reflexión,

como se planteó desde esta investigación, que los docentes también reproducimos la violencia simbólica y la discriminación porque tendemos a homogenizar, así lo planteó otro compañero docente, en la misma socialización:

> … se refiere a la violencia atada a la diferencia. Reflexiona que encasillamos mucho a los estudiantes y ellos no aprenden a vivir en la diferencia que no solo es lingüística, que "requerimos como seres humanos reconocernos en la diferencia" (DC16, 15 de marzo de 2023).

En otro sentido, el estudiante EMN11 manifestó ser discriminado en Cali por ser nariñense y le decían "que los pastusos no piensan, que son muy brutos" (ES3, 17 de noviembre de 2022). Discutimos en la clase al respecto porque los niños decían que no sabían que dijeran cosas así de los nariñenses.

De otro lado, como ya se había mencionado en el apartado de prejuicios lingüísticos, el estudiante AMV11 dijo ser discriminado por ser venezolano. Precisamente, uno de los ejemplos que la docente- investigadora usó fue el llamar a una persona de Venezuela *veneco*, pues es evidencia de la violencia simbólica y la discriminación.

Al respecto, el estudiante venezolano manifestó "¡Sí!, por ejemplo, el veneco, yo nunca sabía que yo me llamaba veneco hasta que llegué al Bosanova" (AMV11, ES2, 17 de noviembre de 2022). También hicimos alusión a esta situación en una de las sesiones "Como sucede con los venezolanos que no les gusta que los llamen de alguna forma, le pregunto a AMV1. Él dice *venecos*, le pregunto por qué no les gusta, él dice que se siente como una ofensa para ellos." (DC15, 17 de noviembre de 2022).

De hecho, cuando leímos sobre qué es la xenofobia los niños entendieron el concepto, pero, cuando se les preguntó qué casos conocían de xenofobia dos estudiantes escribieron que no se presentaba. Por ejemplo, MMC11 escribió “no conozco ningún caso de xenofobia” (act. 4, taller 5, 16 de noviembre de 2022); el estudiante JMB12, al responder la misma pregunta escribió “no ninguno” (act. 4, taller 5, 17 de noviembre de 2022).

En contraste, el estudiante venezolano manifestó que sí escribiendo “molestaron un día a mi mamá por ser venezolana” (AMV11, act. 4, taller 5, 17 de noviembre de 2022). El estudiante MMJ11 respondió “sí, ya que mi abuela odia a los venezolanos” (act. 4, taller 5, 16 de noviembre de 2022).

Lo anterior, se relaciona con la normalización del fenómeno de discriminación a los migrantes venezolanos y la violencia simbólica que se reproduce hacia ellos. Así que, esta situación nos llevó a hablar acerca de la xenofobia, que se analiza en la siguiente subcategoría.

Xenofobia

La xenofobia se ha evidenciado en nuestra sociedad hacia los venezolanos, población migrante sobre la que ha surgido la discriminación, y en una de las sesiones al hablar de las actitudes lingüísticas surgieron estos planteamientos:

Varios estudiantes manifiestan que tienen prejuicios con la variedad venezolana porque hablan raro, con palabras que no se entienden y usan groserías. Una estudiante no se refiere a la forma de hablar, sino que expresa que roban, son peligrosos y les gusta la guerra (DC13, 9 de noviembre de 2022).

La xenofobia se ha venido instalando en nuestro país por los estereotipos y fragmentaciones de la realidad de la que habla Chamorro (2021), en este caso, acerca de los migrantes venezolanos, alimentadas por los medios de comunicación. En consecuencia, surgió la necesidad de leer y reflexionar al respecto en los talleres 5 y 6.

En este escenario fue importante dar voz y escuchar a los niños que cuando tuvieron la oportunidad, se refirieron al tema y al colegio:

> …ya le dicho a todas las personas que no me gusta hablar de, que me digan *veneco*; yo soy venezolano y yo soy como soy, yo no les digo a ustedes, ¿cómo es que les llaman ustedes? la del apodo (AMV1,1ES2, 17 de noviembre de 2022)

Esto porque el estudiante manifestó que le decían así en el colegio y que ya se acostumbró. De hecho, en otra sesión el mismo estudiante expresó que era *veneco* "Les pregunto si saben qué piensan en otros países sobre los colombianos, dicen que no. AMV1 dice "yo soy veneco" (DC15, 17 de noviembre de 2022).

Adicionalmente, uno de los docentes en la socialización (ver anexo J) que se hizo de la propuesta "resalta la pertinencia del hablar sobre la xenofobia que se ve en grados novenos, hacia los venezolanos" (DC16, 15 de marzo de 2023). Esto respalda la pertinencia de abordar este tema desde primaria para ir formando a los estudiantes hacia la diversidad.

De hecho, uno de los ejercicios del taller 6 fue ver las opiniones y actitudes que tienen algunos mexicanos sobre los colombianos, esto para poner en el escenario que nosotros también podemos ser objeto de xenofobia en otros países, debido a estereotipos como que somos

violentos, narcotraficantes o drogadictos. Desde esta perspectiva, fue más fácil entender que estos prejuicios y generalizaciones pueden ser infundados; esto escribió una estudiante, luego de conversar con sus compañeros, al preguntarles sobre lo que opinan algunos mexicanos sobre los colombianos " que algunos de los países y ciudades tienen elementos ilegales y que discriminan a la gente" (JFQ10, act. 2, taller 6, 17 de noviembre de 2022).

De otra parte, al reflexionar sobre el tema en una de las sesiones surgió: "Les pregunto ¿Será que todos los venezolanos roban? Al unísono responden ¡Noooo!. Esos son prejuicios hacia las personas que son de Venezuela" (DC15, 17 de noviembre de 2022). En consecuencia, es necesario hablar sobre la xenofobia en la escuela para cuestionar los estereotipos y prejuicios de la colonialidad del saber instaurados socialmente, como lo propone Hall (1997). De otra parte, hay que resaltar que algunos estudiantes mencionaron la no discriminación, que se analiza a continuación.

No discriminación

Esta subcategoría emergió porque, a pesar de la discriminación y xenofobia, también hubo manifestaciones de no discriminación por parte de los estudiantes o porque expresaron que no habían sido discriminados. La discriminación se da porque no somos conscientes de las relaciones de poder, normalizamos el racismo y el rechazo de los que habla Millán (2006), debido a la globalización y el neoliberalismo que han aumentado las inequidades, por esto reconocer otras culturas y otras formas de hablar, desde la interculturalidad, es necesario.

Por consiguiente, se les preguntó a los estudiantes si se habían sentido discriminados por su dialecto o forma de hablar, y aunque dos estudiantes manifestaron que sí, también hubo

quienes expresaron que no. El estudiante JMB12 expresó “¡no, no! Nunca, jamás” (ES4, 18 de noviembre de 2022), o el estudiante MMJ11 dijo “no, porque no he sufrido nada de eso” (ES5, 18 de noviembre de 2022). Adicionalmente, esto expresaron en una de las sesiones “Les hago la pregunta que aparece en el taller y los niños expresan que no se han sentido rechazados por su dialecto” (DC13, 9 de noviembre de 2022).

En este sentido, los estudiantes manifestaron no haber sido discriminados por su dialecto, lo cual es positivo. No obstante, no significa que no hayan sido sujetos discriminados por otras razones, ya que como se comentó en la subcategoría anterior, la estudiante JFQ10 dijo no haber sido discriminada por su dialecto “no, no nos han molestado. Nunca nos han molestado” (ES8, 18 de noviembre de 2022), ella habla andino bogotano porque vive desde muy pequeña en Bogotá, aunque nació en el Chocó; sin embargo, no se siente cómoda reconociendo cuál es su lugar de origen.

Asimismo, al hablar de las actitudes lingüísticas y prejuicios, como se había mencionado en esta categoría, los estudiantes tuvieron una tendencia a aceptar la diferencia y a no discriminar, al respecto, surgió esta reflexión en una de las sesiones:

> De acuerdo con lo que escribieron, vi que no tienen muchos esas ideas, y ojalá no las tengan cuando crezcan; pero, les digo que en los adultos se ve esto. Que nos burlamos de los otros, y eso se hace a través de los chistes, por ejemplo. (DC15, 17 de noviembre de 2022).

Esta apertura a la diferencia y al reconocimiento de que al discriminar negamos la diferencia y somos diversos por naturaleza, aportará a la convivencia y a la formación de estudiantes y personas que vivencien el diálogo intercultural y vean a los demás desde la otredad.

Finalmente, en esta categoría se encontró que reproducimos la violencia simbólica en la escuela con relación a la diferencia dialectal, en especial con los estudiantes migrantes venezolanos, por lo que fue necesario hablar sobre la xenofobia y reconocer que también hay personas y espacios en los que la discriminación no está presente y hay que potenciar más estos escenarios de diálogo intercultural, por lo que es importante reflexionar sobre nuestro quehacer docente.

Reflexión pedagógica

Una de las principales motivaciones de esta investigación partió de la reflexión pedagógica frente a las prácticas en la enseñanza del español como L1 (primera lengua) en el marco de la comunicación intercultural y la decolonialidad que como afirma Walsh (2005) al haber un contacto entre culturas, debería existir un intercambio equitativo entre estas, por lo que el diálogo entre los miembros de estas culturas es un proceso de aprendizaje.

De esta manera, en esta categoría se encontraron las subcategorías prácticas descolonizadoras, en este caso, con relación a la enseñanza del español como L1; la valoración de las actividades propuestas para reflexionar sobre su pertinencia y aportes; los aprendizajes de los estudiantes, durante y al final del proceso; y los aprendizajes de la docente investigadora que son esenciales en la reflexión pedagógica y enriquecerán su quehacer docente.

Prácticas descolonizadoras en la enseñanza del español como L1

La reflexión pedagógica se centró en la modificación de algunas prácticas pedagógicas que respondieran más a atender y visibilizar la diversidad lingüística dialectal presentes en el aula. Así pues, la docente-investigadora expresó "aunque medié la socialización, creo que hablé menos y en los espacios que tuvieron para discutir en grupos, se crean espacios importantes de construcción de conocimientos, hipótesis y saberes" (DC1, 19 de septiembre de 2022).

A pesar de que no hubo un seguimiento exhaustivo de la cantidad de intervenciones, si fue un aspecto constante de reflexión en las sesiones con los estudiantes, en el marco de esta propuesta; pues, como propone Unamuno (2003) debe incluirse más la conversación en el aula, en aras de que haya una relación más simétrica en el uso de la palabra, que el docente hable menos y los estudiantes hablen más y participen en la construcción de sus aprendizajes.

En consecuencia, en otra sesión la docente-investigadora expresó "En esta sesión intervine muy poco, a los estudiantes se les orientó, pero ellos se organizaron y trabajaron en los grupos la mayor parte de la sesión" (DC10, 26 de octubre de 2022), esto al trabajar en la elaboración de los glosarios.

A su vez, el trabajo en grupo fue una forma de organización que propició el diálogo y la participación de los estudiantes, para luego, socializar con todo el grupo las reflexiones que suscitó la conversación.

> Vuelven a ver el video y les pido que se enfoquen en lo que dice la canción y qué versos, palabras o expresiones les llama la atención. Lo ven por segunda vez, escriben y se

> reúnen en grupos de tres o cuatro estudiantes. Ninguno queda sin grupo, hay unas niñas que trabajan en parejas, pero ninguno solo. (DC2, 19 de septiembre de 2022)

Como propone Unamuno (2003), al buscar más simetría en las intervenciones en el aula, los estudiantes deben ser más participes, conversar más al reflexionar y contrastar sus opiniones y aprendizajes, escuchándose los unos a los otros. Este último es un reto, el de escuchar y aceptar al otro en su diversidad, en la multiplicidad de opiniones, de propuestas o soluciones frente a una situación. Adicionalmente, el docente debe ser más mediador que catedrático, escuchar más a los estudiantes y buscar estrategias para que quienes hablan poco o son acallados, se expresen y sean tenidos en cuenta.

No obstante, esta no es una tarea fácil, tal como la docente-investigadora reflexionó en uno de los diarios de campo, al referirse a una actividad en la que los estudiantes expresaban su opinión frente a algunos dialectos:

> Creo que aquí debí haber escuchado a los estudiantes y sus percepciones, antes de decirles los acentos que había hecho o intentado hacer; recurrir al diálogo. Creo que no es tan fácil cambiar las dinámicas para hablar menos, pero, es un inicio hacer conciencia de esto. (DC15, 17 de noviembre de 2022).

Partiendo de lo anterior, también se buscó que los estudiantes trabajaran con compañeros diferentes a sus amigos para escuchar voces diferentes. No obstante, esto pudo tener situaciones que los estudiantes tuvieron que afrontar y resolver como equipo, por ejemplo, la estudiante YFV11 manifestó que al hacer los glosarios:

> eh, bien pero no me gustó porque es que digamos, casi no me dejaban ayudarle a ellos, casi. [Y ¿por qué no te dejaron?]no sé, no sé por qué, pero yo no les ayudé casi. Digamos yo les decía unas palabras así, esto medio, medio, casi no les ayudé. [Pero, ¿por qué? ¿porque ellos no tomaron las palabras que tú dijiste? o ¿porque no, no te sentiste bien haciendo la actividad?] pues, digamos no, tenía como pena y me sentí acosada ahí. (ES1, 17 de noviembre de 2022).

En su momento no se identificó esa situación ni la estudiante lo expresó; pero, esto es importante tenerlo en cuenta para orientar a los estudiantes hacia la simetría en sus relaciones, eso además es parte de la descolonización de nuestro ser que plantea Maldonado-Torres (2007) desde la colonialidad del poder se han establecido relaciones verticales, que también se manifiestan en las relaciones entre los niños.

Por su parte, el estudiante JMB12, con relación a la elaboración de los glosarios, dijo "bien, bien, sí bien, pude hacerlo el trabajo en equipo, no me incomodo tanto, bien." (ES4, 18 de noviembre de 2022), insinuando que se sintió un poco incomodo, pues el trabajo en grupo puede no ser fácil.

Hay que mencionar, además que el interés emancipatorio de esta investigación implicó que la docente-investigadora cuestionara qué cambios podía hacer para abordar las temáticas del currículo e involucrar la diversidad presente en el aula. Por esto, surgieron reflexiones durante la implementación como "Este proceso de identificación del origen de mis estudiantes ha sido una oportunidad para mí como docente para aprender sobre la identificación cultural y los dialectos que hablan mis estudiantes, información que desconocía" (DC3, 26 de septiembre de 2022).

Como expone Unamuno (2003) para tener en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes e involucrar el respeto hacia las variedades y usos lingüísticos, debemos conocer el capital lingüístico; eso no implica que no deba enseñarse la variedad estándar. Esto va más allá de esta investigación y es una invitación a tener mayor apertura para escuchar y reconocer las diversidades en el aula.

Así, otra reflexión que surgió en una de las sesiones, al hacer la actividad de contraste léxico fue "Esta actividad me da pie para mostrarles a los estudiantes que una cosa puede llamarse de diferentes formas y eso es parte de la diversidad, que no hablamos igual, aunque usemos la misma lengua, el español." (DC7, 19 de octubre de 2022)

La variedad estándar es la que prima en la enseñanza del español, pues como afirma Hall "hay un régimen de representación" (1997, p.431) hegemónico, pero no podemos negar que siempre habrá diferencias y más cuando hablamos de las variedades y de los dialectos. De modo que al percatarse de su existencia o buscar conocerlas, se visibilizarán y podrá naturalizarse su presencia, en el marco del diálogo intercultural.

De otro lado, al involucrar la diversidad y contemplarla, se fue evidenciando la xenofobia hacia los venezolanos, que ha venido alimentándose socialmente, gracias a la migración creciente de personas provenientes de este país, esto emergió en una de las sesiones

> Considero que podríamos abordar la última guía frente a la violencia simbólica hacia la variedad del español de Venezuela. Esperaré a ver qué sucede con 501 para ver si enfoco el taller hacia esta variedad más que hacia el humor o los chistes. (DC13, 9 de noviembre de 2022)

Eso llevó a la docente-investigadora a tomar decisiones frente al taller 5 y 6, porque en ellos tocamos la xenofobia por una lectura, para reflexionar acerca de cómo generalizamos y creamos estereotipos, que nos llevan a prejuicios. También para tener en cuenta que puede pasarnos algo similar si vamos a otros países, nosotros podemos ser víctimas de la xenofobia.

En consecuencia, hay cambios que pueden introducirse a la enseñanza del español para que sea una experiencia pedagógica más plural y en esto el docente tiene una gran responsabilidad si desea descolonizar el poder, su ser y el saber (Maldonado-Torres, 2007). Así, empezar por ser consciente del uso de la palabra y buscar un uso más horizontal de esta en el aula de la clase de español, es importante. Asimismo, promover más espacio de diálogo entre pares y que tengan la opción de escuchar a otros, y a quienes prefieren callar, es otra tarea por promover desde la alteridad y potenciar el trabajo en grupo, es una opción. Finalmente, el docente debe tener el interés de conocer y estar atento a la diferencia para involucrarla con el currículo, además de ser creativo y escuchar a sus estudiantes para motivarlos a aprender. Esto nos lleva a valorar las actividades y su pertinencia en esta propuesta.

Valoración de las actividades

Las actividades diseñadas para esta propuesta buscaron propiciar el diálogo intercultural para el reconocimiento cultural y familiar, el contraste entre los dialectos de los estudiantes y la reflexión frente a las actitudes lingüísticas, prejuicios lingüísticos y la violencia simbólica hacia los dialectos de algunas personas en el país.

En general, hubo apreciaciones positivas sobre los talleres, así, al preguntarles sus apreciaciones esto dijeron los estudiantes. La estudiante YFV11 afirmó:

> Eh, pues bien, porque ahí nos estaban enseñando el dialecto de cada lugar, que digamos, este, el de Bogotá, el de Santander, así el dialecto que tienen mis compañeros y nosotros estábamos aprendiendo un poco más de lo que ellos sabían (ES1, 17 de noviembre de 2022).

Asimismo, el estudiante MMC11 manifestó su opinión frente a los talleres "bueno porque pudimos conocer más dialectos de Colombia y entender más palabras." (ES6, 18 de noviembre de 2022). Además, el estudiante JMB12 dijo "bien, bien, entretenidas, pues pude aprender más, más de los dialectos." (ES4, 18 de noviembre de 2022).

Los estudiantes fueron receptivos a los talleres porque representaron una forma diferente de abordar las temáticas de las clases de español, y fue así por la planificación y la intención de la docente de involucrar la variedad, que es una de las necesidades en el aula, como propone Unamuno al plantear interrogantes como:

> ¿Cómo incidir en los saberes lingüísticos y comunicativos sin indagar en lo que ya se sabe? ¿Cómo promover una visión reflexiva y crítica sobre las lenguas y sus usos si no se conoce qué piensan los demás al respecto? ¿Cómo enseñar lengua a partir de su carácter variable si no conocemos las variedades que usan nuestras alumnas y nuestros alumnos? ¿Cómo hablar de prestigio, de norma, de variedad estándar sin saber qué ideas tienen los demás sobre qué es una lengua o sin conocer sus prejuicios lingüísticos? Tenemos mucho trabajo. Manos a la obra (2003, p.98).

En un principio, se plantearon las actividades de la entrevista a un familiar y la elaboración de su árbol genealógico. Estas actividades fueron pertinentes para la indagación

familiar y cultural, y para promover el diálogo intercultural. Al respecto, a la entrevista, el estudiante MMJ11, al preguntarle cómo le fue haciendo la actividad dijo: “fue divertido porque él dijo algunas cosas que yo no sabía, como por ejemplo que él había nacido en La Guajira y pues me pareció bien preguntarle cosas a mi padre, saber de dónde provengo” (ES5, 18 de noviembre de 2022). A propósito del árbol genealógico, el estudiante EMN11 dijo “Eh… muy bien, feliz, pues porque, ahí recordé el pasado y a mi familia. (ES3, 17 de noviembre de 2022). Asimismo, el estudiante MMJ11 expresó “que esto fue útil para saber de dónde venimos” (DC5, 3 de octubre de 2022); y el estudiante EMN11 manifestó “Eh… muy bien. feliz. pues porque, ahí recordé el pasado y a mi familia” (ES3, 17 de noviembre de 2022). Estas actividades fueron personales, pero se compartieron con los compañeros, lo que sintieron querían compartir.

Por otra parte, dos de las actividades en las que más participaron los estudiantes fue las de contraste léxico y la elaboración del glosario. Con relación al contraste léxico, esto sucedió en unas de las sesiones “En este taller hubo gran participación de los estudiantes al dar su opinión y expresar cómo nominan las cosas’’ (DC7, 19 de octubre de 2022). En esta actividad hubo gran participación y exaltación por parte de los estudiantes, muchas manos arriba para participar y les parecieron curiosas algunas de las nominaciones.

Por su parte, la elaboración de los glosarios fue resaltada por los estudiantes quienes manifestaron que les había gustado hacer esa actividad, por ejemplo:

> pues, me pareció divertido, como la cartelera que hicimos del Tolima. [¿de los glosarios?]sí, eso fue divertido pues saber sobre otros lugares de, pues Colombia, que la verdad yo no estaba familiarizado porque yo no conocía a nadie que fuera de allá o

> hablara ese dialecto, pues me pareció algo raro conocer esas palabras, pero, pues fue divertido. (MMJ11, ES5, 18 de noviembre de 2022).

Adicionalmente, AMV11 señaló

> …y bueno, eh, me sentía orgulloso de mí mismo porque me decían que yo… me decían que yo era el líder porque en el taller que hicimos, este taller… [¿El de los glosarios?]Sí, de los glosarios, y luego me decían, pues tú que sabes tanto de eso, nos ensenas que es eso y hasta que hicimos la exposición y nos sentimos ya relajados. (ES2, 17 de noviembre de 2022).

El estudiante MMC11 en una de las sesiones enunció “me está gustando esta actividad” (DC10, 26 de octubre de 2022). Esta fue una actividad en la que di indicaciones, pero los estudiantes se organizaron y tomaron decisiones, creo que el compartir, además con alguien que hablara ese dialecto, en lo posible, o esa variedad del español, potenció mucho el trabajo en grupo.

No obstante, hubo unas actividades que no mencionaron los estudiantes al preguntarles por los talleres, como por ejemplo las actividades de escucha para reconocer los dialectos, la clasificación de palabras según los acentos, al escrito que hicieron usando un dialecto diferente al suyo o el análisis de los videos. Todas estas estaban más relacionadas con lo que solíamos hacer en las clases de español y tal vez por esto no fueron novedosas, aunque se involucró el tema de la diversidad y la integración del currículo. Una que se ligó al currículo y sobre el léxico de los dialectos fue el glosario, que, por cierto, la docente-investigadora no había trabajado antes con

los estudiantes y fue una de las actividades que encontraron más potente para trabajar en equipo y aprender de la diversidad léxica.

Finalmente, las actividades implementadas aportaron al proceso personal y de conocimiento familiar, al contraste de la diferencia lingüística, al diálogo intercultural y compartir de saberes, al fortalecimiento del trabajo en grupo, a visibilizar a aquellos que son diferentes y a integrar la diferencia al currículo, por medio de diversas actividades. Además, este proceso pedagógico es un avance para resolver interrogantes centrales que plantea Unamuno (2003) frente a cómo conocer e involucrar la diferencia en las clases de español.

Aprendizajes de los estudiantes

Los estudiantes manifestaron tener aprendizajes con relación al reconocimiento de la diversidad lingüística dialectal, el trabajo en equipo, y consciencia frente a las actitudes lingüísticas. En consecuencia, la visivilización de la diversidad dialectal en el aula, fue uno de los aprendizajes centrales para los estudiantes. Así, el estudiante AMV11 dijo:

> Aprendí que no todos hablan lo mismo, hablamos, tenemos diferente hablas, por ejemplo el rolo, el venezolano, porque hay muchísimos venezolanos, o sea, hay de Valencia, de Maracaibo, varios lugares y no todos hablan iguales, así que, y lo mismo pasa acá en Colombia, en Bogotá, aquí en Bogotá hablan diferente que en Cali, por ejemplo, y… obviamente, y también una persona no se va a sentir igual a su propia tierra porque por ejemplo yo me vi, yo me sentía tranquilo en mi hogar, hasta que me sentí como, hasta que llegué a Bogotá, y me sentí como, así como apretado, hasta que me fui soltando y ahora

> ya me siento mejor en esas cosas; y también ya me acostumbré al frío, sobre todo el frío (ES2, 17 de noviembre de 2022).

Según lo que expresó el estudiante, y en el marco de Millán (2006), el niño está reconociendo la pluralidad lingüística y cultural. Seguramente, va a estar abierto a la negociación partiendo de la diferencia. Hay un tema de fondo que emerge y es la migración; sin embargo, no se hace alusión a este fenómeno en esta investigación porque amerita todo un estudio independiente; pero, se reconoce que la migración dentro del país y de extranjeros, particularmente de Venezuela, incide en la diversidad lingüística que se encuentra en el aula de grado quinto, del colegio Bosanova.

Adicionalmente, el estudiante JMB12 afirmó que esto fue lo que aprendió "eh… los diferentes dialectos que existen, el paisa, el rolo, venezolano y demás; y pues pude socializar con mis amigos sobre mi… dialecto" (ES4, 18 de noviembre de 2022). Cabe resaltar que hubo que aclarar en varias ocasiones que la variedad venezolana tenía sus propios dialectos, solo que no profundizamos en ellos, e hicimos un reconocimiento del español de Venezuela, tal como se hizo en esta sesión:

> Los estudiantes terminan los glosarios. Luego los socializan. Comienzo haciendo una aclaración con el venezolano, porque los niños han asumido que el venezolano es un dialecto. Les aclaro que al igual que el español de Colombia tiene dialectos, el español de Venezuela también, que es una variedad del español americano. Que existe el español de México, de España que es el ibérico, un estudiante menciona a Argentina. No profundizamos en los dialectos de Venezuela, hablamos en general de español de Venezuela (DC12, 2 de noviembre de 2022).

Igualmente, estos estudiantes resaltaron el valor de la diferencia, en este caso, de la variedad dialectal. El estudiante MMJ11 manifestó lo que aprendió:

> que… que a pesar de que tengamos algunas cosas parecidas, eh siempre vamos a tener algo diferente, que es lo que nos hace humanos y pues eso es lo bonito de existir que es que nadie es igual, todos somos diferentes. (ES5, 18 de noviembre de 2022)

Es importante reconocer que somos iguales, tenemos los mismos derechos; pero, a su vez, somos diferentes y estamos abiertos a aceptar la diversidad, no solo lingüística. Otro estudiante, en la misma línea comunicó que aprendió "que en Colombia hay muchos dialectos y todos son diferentes a los demás" (MMC11, ES6, 18 de noviembre 2022).

A su vez, la estudiante JFQ10 expresó "aprendí que… hay unas personas que no hablan el mismo dialecto y no… y todos somos diferentes, y todos venimos de diferentes lugares" (ES8, 18 de noviembre de 2023).

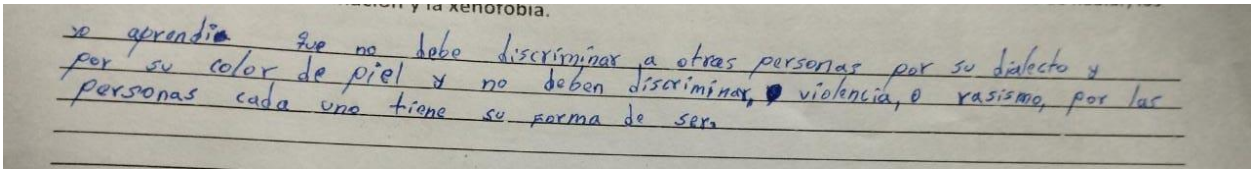
Que los estudiantes afirmen que estos fueron sus aprendizajes, confirman la pertinencia desde la perspectiva decolonial y emancipatoria, desde las cuales reconozcamos la diversidad dialectal y la veamos con otros ojos, desde la alteridad, como propone Unamuno (2003).

De otra parte, la estudiante YFV11 resaltó de sus aprendizajes, además de la diversidad dialectal, el trabajo en equipo "Eh, aprendí que, lo del trabajo en grupo y tenemos que enseñarles a los demás compañeros el dialecto mío y ellos tienen que enseñarme en el dialecto de ellos y me pareció muy bien" (ES1, 17 de noviembre de 2022).

Estas declaraciones de las entrevistas semiestructuradas se contrastaron con una reflexión escrita acerca de los aprendizajes, en el taller 6 (ver anexo H), el estudiante BMG10 escribió:

Figura 11

Reflexión escrita entorno a los aprendizajes



Nota: actividad 3, taller 6 (BMG10, 17 de noviembre de 2022)

En este escrito agregamos elementos como discriminación y racismo que salieron luego de la lectura *Del regionalismo a la xenofobia*, mencionado en la categoría anterior; y se resalta, nuevamente, la diferencia dialectal.

Por otra parte, el trabajo grupal es una estrategia poderosa que requiere ser potenciada, ya que no es fácil, como se mencionó en otro apartado. Por otro lado, el estudiante EMN11 resaltó "Ummm, a…, a… no juzgar por los dialectos, a… tratar de entender cómo hablan las demás personas, y eso" (ES3, 17 de noviembre de 2022), esto muestra una consciencia frente a las actitudes lingüísticas y a los prejuicios, es posible que esté ligado al hecho de que el estudiante fue juzgado por su dialecto.

Finalmente, se resalta que hubo aprendizajes con este proceso, que contribuyeron al reconocimiento de la diversidad dialectal, que el trabajo en grupo también enriquece y que debemos reflexionar sobre las actitudes y prejuicios lingüísticos que podemos tener. Todo esto para contribuir a descolonizar el ser, el poder y el saber del que nos habla Maldonado-Torres (2007).

Aprendizajes de la docente-investigadora

Este último apartado representa un balance de la docente-investigadora con relación a la investigación y a la necesidad de descolonizar las prácticas en el aula de español, para contemplar más la diversidad, en este caso, dialectal.

En este sentido, aprendí que mis estudiantes son diversos de muchas maneras, pero también lo son lingüísticamente, y las variedades dialectales son solo una muestra, habría que explorar las jergas y sociolectos de los niños y jóvenes. Toda esa diversidad puede integrarse al currículo, como plante Unamuno (2003), más desde la adecuación que desde la corrección y desde la consciencia sociolingüística.

Pedagógicamente podemos probar alternativas y actividades que nos lleven junto con los estudiantes a reflexionar y a cuestionar lo que pasa en nuestra realidad y lo que nos lleva a la injusticia, desde una perspectiva decolonial y emancipatoria. En ese sentido, hablar y conversar más con los estudiantes puede ser una práctica que contribuya a relaciones más horizontales, de las que nos habla Maldonado-Torres (2007). Hablar menos y escuchar más puede ser posible si somos conscientes de las relaciones de poder y saber que tenemos en el aula.

De otra parte, es necesario socializar las experiencias investigativas que promovemos. Así, en el momento de socializar la propuesta con mis compañeros y de que algunos reconocemos que reproducimos violencia simbólica, que también discriminamos y tenemos la responsabilidad de hablar sobre la xenofobia, un compañero docente expresó “Otro compañero destaca que haya una visión decolonial y que nuestras prácticas docentes dejen de ser cerradas” (DC16, 15 de marzo de 2023).

Igualmente, surgen expresiones que usamos como docentes y a veces no reflexionamos sobre estas, así, por ejemplo:

> Una docente directiva habla de las jergas de los estudiantes y salen a colación por parte de una de las docentes expresiones como, que le dice a los niños "háblеme en cristiano" o que hay palabras más "castizas". Al respecto, le digo que parte de esas expresiones están muy influenciadas por la matriz colonial y las repetimos. (DC16, 15 de marzo de 2023).

En medio del espacio académico reflexionamos sobre por qué repetimos esas expresiones y que tienen de trasfondo, explicándoles que en ese ejercicio de descolonización estoy, como persona y como docente.

Conclusiones

Los estudiantes provienen de diferentes lugares del país como del Chocó, Guajira, Barranquilla, Arauca, Nariño, Tolima, Bogotá y de Venezuela. Así, el reconocimiento cultural y familiar son necesarios en un escenario de comunicación intercultural para la identificación de la diversidad en la escuela, y de esa manera integrarla al currículo y a las prácticas pedagógicas para la enseñanza del español, en este caso, desde la variedad dialectal.

El diálogo intercultural contribuyó a visibilizar la diferencia y a dar voz a los estudiantes que vienen de otros lugares del país y de Venezuela, mostrando la diversidad lingüística y naturalizando su presencia en el aula. Esto se reflejó también en la apertura a la diferencia y a conocer el otro sin llegar a discriminar o juzgar.

Con relación a la diversidad dialectal encontrada en el aula (andino oriental, tolimense-huilense; andino sureño, nariñense; costeño, barranquillero y samario; andino cundiboyacense, bogotano y llanero) y el español de Venezuela (Subsistema central, caraqueño), esta debe ser visibilizada, más si son dialectos o variedades que han sido acallados, objeto de discriminación, xenofobia o violencia simbólica. Esta diversidad lingüística se puede integrar al currículo de diversas formas para enriquecer una perspectiva intercultural.

Ahora bien, los estudiantes mostraron una tendencia a tener más actitudes positivas y aceptación frente a la diversidad dialectal de sus compañeros; sin embargo, las actitudes positivas pueden requerir reflexión si se inclinan hacia a un dialecto o variedad del español, por razones de prestigio, como el andino bogotano o andino el antioqueño. Con relación a las

actitudes negativas, al visibilizarlas y reflexionar frente a estas, es posible que cambien y se eviten los prejuicios lingüísticos en los estudiantes.

Asimismo, en la sociedad existen la discriminación, la xenofobia y los prejuicios lingüísticos; no obstante, para los niños es difícil identificar la violencia simbólica porque es sutil y es aceptada socialmente; por ejemplo, llamar de forma despectiva a alguien por su lugar de procedencia. Adicionalmente, algunos no pudieron relacionar el concepto de xenofobia con su contexto, a pesar de que la presencien a nivel social; mientras que otros sí, sobre todo si han sido objeto de esta.

Finalmente, la reflexión sobre la práctica pedagógica es necesaria para no seguir reproduciendo la violencia simbólica y descolonizar nuestro ser, el saber y el poder. Esto implica buscar la pluralidad en el aula y visibilizar la diversidad lingüística, sin que esto implique abandonar la enseñanza de la variedad estándar, solo que desde la conciencia lingüística y sociolingüística.

Recomendaciones y limitaciones

En las clases de español debemos incluir la diversidad lingüística, conocerla y visibilizarla en el aula, más cuando han sido acallados o discriminados por la reproducción de la violencia simbólica en el aula.

Podemos hablar más de adecuación que de corrección, al abordar la diversidad lingüística en las clases de español, desde una perspectiva sociolingüística. La variedad estándar debe enseñarse, pero, no es la única.

La descolonización de las prácticas pedagógicas en la enseñanza del español es una tarea continua que trasciende la implementación de una propuesta en el marco de una investigación; debe ser una invitación constante, cuando se tiene un interés emancipatorio.

En el marco de esta investigación surgieron temáticas que no se profundizaron porque desbordaban los propósitos de esta, pero, podrían ser objeto de estudio en futuras investigaciones: migración, estereotipos, racismo y discriminación no solamente a nivel lingüístico.

Referencias

Agras, S., Ascurrien, E., Rodríguez, A. (2016). Variedades lingüísticas Tuteo, voseo, prejuicios lingüísticos. Instituto de Formación Docente de Maldonado Departamento de Lengua.

Álvarez, A. (1996). La sociolingüística del español de Venezuela: algunas reflexiones metodológicas sobre lo que se ha hecho y lo que podría hacerse. Universidad de los Andes, Mérida. Recuperado de file:///C:/Users/Erika%20Enrriquez/Downloads/Dialnet-LaSociolinguisticaDelEspanolVenezolano-4848405%20(1).pdf

Bernal, J.; Munévar, A. y Barajas, C. (2014). Actitudes lingüísticas en Colombia. En Chiquito, A.y Quesada Pacheco, M. (eds.). Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes, Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5. Recuperado de http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/1006/1/Actitudes-lingusticas-en-Colombia.pdf

Bonilla. E. y Rodríguez, P. (1995). Más allá del dilema de los métodos. CEDE, facultad de economía de la U. de Los Andes. Grupo editorial Norma.

Bourdieu, P. y Passeron J.C. (1996) La reproducción. Barcelona. Editorial Laia.

Bourdieu, P. (2016). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Ediciones Akal, España. Reimpresión.

Camargo, R. (2016). Discriminaciones en la escuela a través de las relaciones de poder/saber: aproximaciones al reconocimiento de la otredad. ¿Me reconozco en los otros? [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. Revista

Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 2 (2), 22-51. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf

Cárdenas, M. (2006). Orientaciones metodológicas para la investigación en el aula. https://es.scribd.com/document/290382291/Orientaciones-metodologicas-para-la-investigacion-accion-en-el-aula-Melba-Libia-Cardenas

Castro, T. y Malaver I. (2016). División dialectal del español venezolano: estudio dialectologico perceptivo. Dialectología 16, pp. 19-43. ISSN: 2013-224. Recuperado de http://www.publicacions.ub.edu/revistes/dialectologia16/documentos/1196.pdf

Chamorro, M. (2021). Actitudes lingüísticas, revisión teórica y repercusiones en la enseñanza de lenguas extranjeras. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (37), e11841. DOI https://10.19053/0121053X.n37.2021.11841

Coseriu, E. (1981). La lengua funcional. Lecciones de lingüística general. Madrid. Gredos

Diccionario de colombianismos (2015). Afiches de colombianismos. Instituto Caro y Cuervo. Recuperado de de https://www.caroycuervo.gov.co/documentos/imagenes/AFICHES%20COLOMBIANISMOS.pdf

Elliot, J. (2005). El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid: Ediciones

Morata, cuarta edición. Recuperado de http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/PLANEACIONYDISENOCURRICULAR/document/Elliot-El-Cambio-Educativo-Desde-La-IA.pdf

Fonseca, P. (2012). La enseñanza de la lengua materna a través de la conciliación de las normas de uso. [Tesis de pregrado] Universidad de Libre. Recuperado de https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8158/TRABAJO%20DE%20INVESTIGACI%C3%93N%20%20Ense%C3%B1anza%20de%20la%20lengua%20materna%20a%20trav%C3%A9s%20de%20la%20conciliaci%C3%B3n%20de%20las%20normas%20de%20uso.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fornet-Betancourt, R. (2007). La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. Revista de filosofía iberoamericana 3 *(3*), Lima Perú; pp. 23-40. Recuperado de file:///C:/Users/Erika%20Enrriquez/Documents/INTERCULTURALIDAD/Maestr%C3%ADa%20en%20Interculturalidad%20UD/Marco%20te%C3%B3rico/F.intercult_perspectiva_latinoamericana-Raul_Fornet.pdf

Freeman, D. (1998). Doing teacher research: From inquiry to understanding. Boston: Heinle & Heinle.

Freire, P. (2004) Cartas a quien pretende enseñar.- 1a ed. 2a reimp.- Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. Recuperado de https://aprendizaje.mec.edu.py/aprendizaje/system/content/c171493/300%20-

%20Ciencias%20sociales/370%20%20Educacion/pablo%20Freire/Freire%20Cartas%20a%20quien.pdf

Hall, S. (1997). El Trabajo de la Representación. En: Representación: Cultural Representations and Signifying Practices. London, SagePublications, 1997. Cap. 1, pp. 13-74. Traducido por Elías Sevilla Casas.

Hall, S. (2010). Sin Garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Instituto de estudios sociales y culturales Pensar. Universidad Javeriana Instituto de Estudios Peruanos Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Envión Editores

Hernández, B. (2014). El concepto de violencia simbólica de Pierre Bourdieu y su aplicación en el ambiente educativo en algunas instituciones educativas bogotanas. [Tesis de maestría] Universidad Santo Tomás. Recuperado de https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/14673/2018blancahernandez.pdf

Latorre, A. (2005) La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó. Barcelona, España.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro Santiago y Grosfogel Ramón. El giro Decolonial. Universidad Central. Bogotá.

Martínez, A. (2012) Verdades y mentiras sobre la escuela. Bogotá: IDEP. Recuperado en: https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/288/Verdades%20y%20mentiras%20sobre%20la%20escuela.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Massé, C. (2000). Reflexiones críticas en torno a la llamada investigación educativa y su objeto de estudio Cinta moebio 8: 137-148 Recuperado de www.moebio.uchile.cl/08/masse.htm

Millán, G. y Nieto, E. (2006). Educación, interculturalidad y derechos humanos, los retos del siglo XXI. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Montes, J. (1982). El español de Colombia propuesta de clasificación dialectal. THESAURUS, Tomo XXXVII , Núm. 1. Centro Virtual Cervantes.

Moreno Fernández, F. (2017). Las variedades de la lengua española y su enseñanza. Editorial Arco. Madrid. Segunda edición.

Pardo, N. (2007). Diversidad lingüística en Colombia. Education and Learning Research Journal, ISSN-e 1692-5777, Vol 1, 2007, pp. 11-23

Rodríguez, A. (2018). Actitudes e ideologías lingüísticas de docentes de español: entre la corrección y el valor de la diversidad. Análisis, 50(92 (En-Ju), 95-117. https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.05

Ruiz, N. (2020). El español de Colombia. Nueva propuesta de división dialectal. Lenguaje, 48(2), 160-195. doi: 10.25100/lenguaje.v48i2.8719

Salinas, E. y Serge, E. (2020). Actitudes lingüísticas y estereotipos: un estudio de la variedad

bogotana y barranquillera en Colombia. [Tesis de pregrado] Universidad Javeriana. Recuperado de de https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/56576/TESIS%20DE%20GRADO%20LLM.pdf?sequence=1

Sampieri, R; Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación, 6ta. Edición. Mc Grow Hill, México. Recuperado de http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf

Tusón, J. (1996). Los prejuicios lingüísticos. Publicado en Ediciones Octaedro en la colección Lenguaje y comunicación. España.

Tusón, J. (1994). Prejuicios lingüísticos y enseñanza. En Signos. Teoría y práctica de la educación , 11 Página 22-27 Enero Marzo. Recuperado de https://www.studocu.com/es/document/universidad-de-sevilla/linguistica/articulo-de-prejuicios-linguisticos-jesus-tuson/1686999

Unamuno, V. (2003). Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica. Editorial Graó, Barcelona.

Vasco, C (1985) Tres estilos de trabajo en ciencias sociales. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia

Vasilachis, I. et al. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa editorial.

Barcelona.

Walsh, C. (2005). La interculturalidad en la educación. Impreso con apoyo de UNICEF y el Ministerio de educación. Lima, Perú.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Recuperado de http://www.uchile.cl/?_nfpb=true&_pageLabel=resultadosBusqueda&cx=017746900046189346808:x45mihjeqeu&cof=FORID%3A10&ie=UTF8&q=interculturalidad%20cr%C3%ADtica

Zemelman, H. y Quintar, E. (2007). Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina Estudios Epistemológicos e histórico-culturales, IPE. Instituto Politécnico Nacional, México.

Anexos

Anexo A

Taller 1 ¿De dónde vengo yo?

TALLER 01

¿DE DÓNDE VENGO YO?



Imagen tomada de https://prezi.com/ds7wrs3lqzrk/de-donde-vengo-yo/

Objetivo: reconocer nuestro origen a través de la indagación y la entrevista, para fortalecer la identifidad cultural.



Todas las personas tenemos nuestra cultura que implican formas particulares de vestir, comer, danzas, música e incluso de lo que nos guste hacer en nuestro tiempo libre; además de una forma particular de hablar, ya que, aunque hablemos el mismo idioma, no lo hacemos de la misma forma. Esto, no solo sucede en Colombia, también en Venezuela.

Imagen tomada de https://fundacionmadreelfride.edu.co/blog/2021/08/31/el-12-de-octubre-diversidad-de-nuestra-raza/

¡Empecemos!

¿De dónde vienes? ¿Quiénes son tus ancestros?

1. **Escucha esta canción (De dónde vengo yo) de Choquibtown y presta atención a las preguntas.**

https://www.youtube.com/watch?v=yMS4J6Gp6e4

¿De dónde vienen las personas del video? ¿De qué parte del país son? ¿Conoces ese lugar o hablas escuchado hablar de él? Escribe palabras o versos que se mencionen en la canción y que recuerdes ¿Qué significan?

Discutamos las respuestas en grupos de tres o cuatro. Luego las socializaremos con la clase.

Nuestra familia

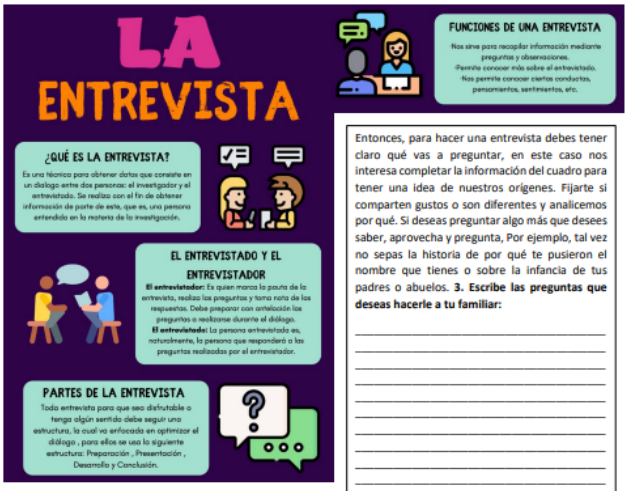
Te has preguntado por qué hablas de la forma en que lo haces, por qué te vistes de cierta manera, te gusta cierto tipo de música y comes ciertos alimentos y platos, bueno, es posible que esté relacionado con tu lugar de procedencia y el de tu familia, por eso, es importante saber de dónde vienes tú y tus familiares.

2.Completa esta ficha acerca de ti. Nos servirá para identificar cómo influye en nosotros nuestro lugar de origen y nuestra familia. Escribe tu nombre, el de tus padres y el de tus abuelos y completa la información. Hazlo con la información que conozcas.

Nombre Completo	Lugar de nacimiento	Vínculo familiar	Música	Plato favorito	Pasatiempos	Expresión favorita o expresiones o palabras que usa mucho.

¡A indagar!

Es posible que no hayas podido completar parte de la información, de ser así, escoge a uno de tus familiares, puede ser uno de tus abuelos o uno de tus padres, y entrevístalo para completar la información; pero, ¿sabes qué es una entrevista?



Tomado de https://www.studocu.com/pe/document/universidad-tecnologica-del-peru/obs

Entonces, para hacer una entrevista debes tener claro qué vas a preguntar, en este caso nos interesa completar la información del cuadro para tener una idea de nuestros orígenes. Fijarte si comparten gustos o son diferentes y analicemos por qué. Si deseas preguntar algo más que desees saber, aprovecha y pregunta, Por ejemplo, tal vez no sepas la historia de por qué te pusieron el nombre que tienes o sobre la infancia de tus padres o abuelos. **3. Escribe las preguntas que deseas hacerle a tu familiar:**

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Aquí tenemos un ejemplo de cómo hacer una entrevista:

https://www.youtube.com/watch?v=eNtADdjo1xg

4. Ahora, haz la entrevista corta en casa y grábala con un celular, puede ser en video o solo audio. Asegúrate de que no haya ruido y se hable fuerte para que se pueda entender lo que preguntaste. Compártele la grabación a la profesora por WhatsApp al número 3225568503. Luego, completa la información del cuadro. Si te falta información de otros familiares, pregúntales de forma informal para completarla.

¿Quién eres tú?

5. Ya con un poco más de información, reflexiona sobre quién eres, qué te llama la atención de tu familia y de cómo han influido para que seas la persona que eres. Escribe un párrafo.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Si necesitas más espacio, escribe en el cuaderno de español o solicítale una hoja a la profesora. **Finalmente, en cartulina, elabora una figura tuya de tamaño (2 x 4 cm.) que te represente y tráela la próxima clase.**

Anexo B

Taller 2 ¿De dónde vengo yo?

TALLER 02

¿DE DÓNDE VENGO YO?



Imagen tomada de https://cursosonlineweb.com/arboles-genealogicos.html

Objetivo: Reconocer parte de la identidad cultural propia, por medio de la elaboración de un árbol genealógico.

¡Empecemos!





1. **Para socializar parte de lo que hicimos la sesión pasada, cada estudiante pasará a pegar su figura en el mapa que hay de Colombia y Venezuela que tenemos en el salón. Quienes deseen pueden contarnos cómo les fue haciendo la entrevista y qué hallazgos hicieron.**
2. **Analicemos la variedad de lugares de origen de los estudiantes del salón en grupos de tres o cuatro, cada uno comparta algo sobre su lugar de origen.**

El árbol genealógico

¿Sabes qué es un árbol genealógico y para qué sirve?

3. **Observemos los videos**

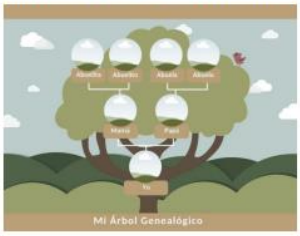
La familia y el árbol genealógico https://www.youtube.com/watch?v=QckmyzkBcY8

Ahora sí, escribe lo que entendiste para responder ¿qué es un árbol genealógico?

_____
_____
_____
_____
_____

¡Haz tu árbol genealógico!

4.En una hoja blanca o una cartulina, inicia contigo y tus hermanas o hermanos, si los tienes. Luego, ubica a tus padres, y tus abuelos. Si quieres, incluye a tíos y primos u otros familiares. Escribe sus nombres y su lugar de origen. Puedes dibujar sus caras o usar fotos, como desees. Para hacerlo, tendremos en cuenta la información que ya averiguaste en la sesión anterior.



Ahora que lo creaste, analicemos ¿Naciste en el mismo lugar que tus padres? ¿Por qué?



5.En grupos de 3 ó 4 estudiantes compártele a tus compañeros tu árbol genealógico y miren si todos tienen el mismo lugar de origen o no, y cómo eso influye en sus familias. Socialicemos con el curso lo que encontraron.

6. Para terminar, responde y escribe

¿Qué aprendiste de tu familia con las actividades desarrolladas?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

¿Cómo te sentiste haciendo tu árbol genealógico?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

¿Qué opinas del origen de tu familia?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Fuentes:

Imagen mapa de Colombia https://www.mapasparacolorear.com/colombia/mapa-colombia.php

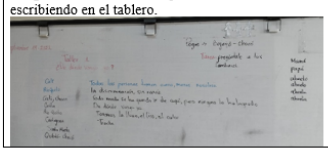
Imagen mapa de Venezuela https://mapasinteractivos.didactalia.net/en/community/mapasflashinteractivos/resource/mapa-de-estados-de-venezuela-freemap/9767edf4-deb7-415d-b2a8-6496792aa653

Árbol genealógico: https://www.canva.com/es_mx/aprende/como-hacer-un-arbol-genealogico-con-plantillas-gratis/

Imagen grupal https://originalenglishdotnet.wordpress.com/

Anexo C

Muestra del diario de campo

Fecha: 19-09-2022	**Escenario: Salón 209**	
Hora: 1:40 pm	**Sesión: 1**	
Participantes: estudiantes del curso 501		
Descripción	**Categoría**	
Se entrega la guía, leemos el objetivo y Samuel Suarez lee la parte que se refiere a la cultura. Hablamos de que lo que somos y nos gusta es en parte por nuestra cultura. Luego, les explico que veremos el video de una canción de un grupo que, al preguntarles, no conocen. Leemos las preguntas previamente, para que sepan en qué aspectos de la canción nos vamos a fijar, de dónde vienen las personas del video, de qué parte del país son, qué versos o partes de la canción les llama la atención. Al poner la canción, Fidel, un estudiante afrocolombiano empieza a bailar y se alegra al ver el video. Algunos empiezan a cantar Ah ja. Ven atentamente el video. Los estudiantes responden las preguntas en sus cuadernos, se les pide que lo hagan primero de forma individual, pero algunos empiezan a preguntarle a sus compañeros. Observo que el estudiante Fidel solo dibuja y José Luis no responde. Al hacer un sondeo de las respuestas a la pregunta de ¿dónde son las personas del video? y ¿de qué parte del país son? Escriben que, de Cali, Barranquilla, Cartagena, de Venezuela, de Cúcuta, del sur de Colombia, de un río, de Quindío, uno de República Dominicana y 3 estudiantes escribieron que de Quibdó; unos pocos escribieron que no sabían. Entonces, observan el video por segunda vez para prestar atención a la pregunta que los lleva a escribir frases o palabras que escuchen en la canción, se les pide que escriban dos, como mínimo. Ahora, se organizan en grupos de tres o cuatro para comentar sus respuestas y complementar las que les faltan. Tardan un poco en organizarse y establecer los grupos. Gabriela M. está sola, no quiere trabajar con nadie y nadie la integra. Otro estudiante estaba solo, pero al verlo, una compañera me pregunta si lo pueden incluir para quedar 5 en el grupo, le digo que sí. Un grupo tiene inconvenientes porque dos de los estudiantes discuten, ya que uno de ellos le lanzó la maleta por la cara al otro, y este me informó. Al otro niño no le gustó que me dijera y se separaron. Hablo con los dos para aclarar la situación. Se piden excusas, pero no trabajan juntos. Luego de diez minutos, empezamos a socializar las respuestas y se van escribiendo en el tablero. 	Saberes previos Trabajo en grupo	
Con relación a los versos o palabras que les llamaron la atención, por grupos cada uno va haciendo sus aportes y destacan expresiones como *todas las personas tienen carro, menos nosotros*, Julieth, una niña que tiene familia en el Chocó, explica que allá usan mucho la moto, poco el carro, *la discriminación sin razón* y reflexionan que se da por el racismo, por ser negros. Les llamó la atención también *Todo mundo se ha querido ir de aquí, pero ninguno lo ha logrado*, allí les comento frente al abandono del gobierno y la pobreza en la que viven las comunidades afrocolombianas en el Chocó, a pesar de ser un departamento rico en recursos que muchos explotan. Al preguntarles a los niños por qué se querrán ir de allí, Sofía menciona la guerra, allí les hablo sobre el narcotráfico y la explotación de oro y plata, el conflicto armado y los desplazamientos, que también se mencionan en la canción. Con relación a *tenemos la lluvia, el frío, el calor*, hablamos de que en el Chocó hay selva, llueve bastante, el clima incluye estas formas. A un grupo le llamó la atención la palabra *trocha*, les explico que como vemos en el video hay caminos y vías que no están pavimentadas y se las denominan trochas.	Diálogo intercultural	
Yulieth dice que eso no es así como se muestra en el video, que ella estuvo en Quibdó y que no es así, que casi no hay árboles y que hay muchas casas, pero no así. Ella y su hermano son de acá, aclara. Les digo que el video fue grabado hace veinte años, aproximadamente, y que seguramente debe haber cambiado, y que fue grabado en un pueblo o caserío llamado Pogue, cerca de Bojayá en el Chocó. Solo Julieth ha ido allí y conoce algo de la cultura, es una niña afrocolombiana, y menciona que allá es selva y que en diciembre cantan y eso se llama bunde. Para cerrar este momento, les explico que les propuse esa canción porque nos muestra una parte olvidada de Colombia y que muchos de nosotros desconocemos.	Diálogo intercultural Reconocimiento cultural	
En el siguiente momento, hago la introducción frente a la familia y los orígenes que tenemos nosotros y nuestra familia, entonces, les pido que llenen la primera fila del cuadro con su información, a excepción de la parte de vínculo familiar, que, para ellos, no aplica. Mientras hacen este ejercicio, se acerca el estudiante Amin y me expresa que le gusta el pabellón, le pregunto que si es un plato, su plato favorito venezolano y me responde que sí, que tiene arroz, caraotas, chorizo, sopa y ensalada. Después, les pido que en las siguientes filas, en los vínculos familiares incluyan a sus padres y abuelos, y llenen el resto de los espacios con la información que conocen, solo dos niños manifiestan que terminaron el ejercicio. Algunos tienen inquietudes frente que no conocen su papá o que sus abuelos fallecieron, entonces, les sugiero que si tienen una figura paterna o un padrastro o madrastra y desean incluirlo, lo hagan y lo mismo con sus abuelos, así hayan fallecido. Preguntan algunos que si incluyen sus hermanos, les indico que sí, pero que prioricen a sus padres y abuelos.	Diálogo intercultural Reconocimiento cultural	
Entonces, como no pudieron completar, en su mayoría, la información, les indico que vamos a hacer una entrevista para recoger parte de la información que les falta. Así, les pregunto si saben qué es una entrevista. Algunas manos arriba y los estudiantes expresan que es preguntar. Leemos la infografía que	Saberes previos	

Anexo D

Estructura de la entrevista semiestructurada hecha a los estudiantes

Maestría en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Entrevistador: Érika Elizabeth Enríquez Díaz_____ Fecha:_____

Entrevistado:_____ Lugar:_____

Recursos:_____

BLOQUE	OBJETIVO DEL BLOQUE	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS ADICIONALES
Bloque 1 Introdu- cción	Crear un ambiente propicio para iniciar la entrevista.	Esta entrevista tiene como objetivo recoger información para conocer cómo se sintieron y su opinión, frente a algunas actividades desarrolladas en la clase de español. Agradezco su participación y sinceridad para alcanzar el objetivo.	
Bloque 2 Identidad cultural	Conocer cómo se sintieron los estudiantes en el ciclo 1.	¿Hiciste la entrevista? ¿A quién? ¿Cómo te sentiste haciendo la entrevista? ¿Qué te aportó hacer tu árbol genealógico? ¿Aprendiste algo de tu familia? ¿Crees que han influido en tu forma de ser? ¿Por qué?	
Bloque 3 Diversidad dialectal en el aula	Valorar la identificación y contraste en la diversidad dialectal en el aula.	¿Qué dialecto hablas? ¿Qué dialectos hablan tus compañeros del salón? ¿Qué te llamó más la atención de los otros dialectos?	
Bloque 4 Actitudes lingüísticas	Identificar actitudes lingüísticas frente a los dialectos que usan los compañeros del salón.	¿Hay alguien en el salón a quien no le entiendas por su forma de hablar? ¿Qué acento tiene? ¿Cuál es el mejor dialecto?	
Bloque 5 Violencia simbólica	Visibilizar la violencia simbólica frente a los dialectos de	¿Qué comentarios has escuchado en el salón frente a los dialectos de los compañeros?	

Maestría en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural

	los demás.		
Bloque 6 Valoración de los talleres	Evaluar la pertinencia de las actividades en los talleres implementados en la clase de español.	¿Qué te parecieron las actividades hechas en los talleres de español? ¿Cómo te fue en las actividades en grupo? ¿Qué aprendiste?	

Anexo E

Formato consentimiento informado que recibieron y firmaron los estudiantes del grupo focal

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres de los estudiantes una clara explicación de la naturaleza de este trabajo de maestría, así como solicitar el permiso para usar la información recogida en las clases de español para el trabajo que está haciendo la docente en sus estudios de maestría.

La presente investigación es conducida por Érika Elizabeth Enríquez Díaz (profesora de español), estudiante de la Maestría en Educación con énfasis en Comunicación intercultural, etnoeducación y diversidad cultural en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. La meta de este trabajo es promover el diálogo intercultural en el aula, a través del reconocimiento de la diversidad dialectal de los estudiantes de grado quinto, en el colegio Bosanova IED.

El trabajo se hará con todos los estudiantes del curso, pero, para el análisis de la información se escogerán unos estudiantes, entre ellos su hijo(a). Los nombres se mantendrán en reserva, no se mencionarán los nombres de los niños y se codificarán.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y se usará únicamente con fines académicos, para el reporte del trabajo de esta investigación y para posibles publicaciones de artículos o libros.

Si tiene alguna duda sobre su participación en este estudio puede contactar a la docente Érika Elizabeth Enríquez Díaz al teléfono 3225568503 o a los correos electrónicos bosanovaerikajt@gmail.com o eeenriquezd@correo.udistrital.edu.co

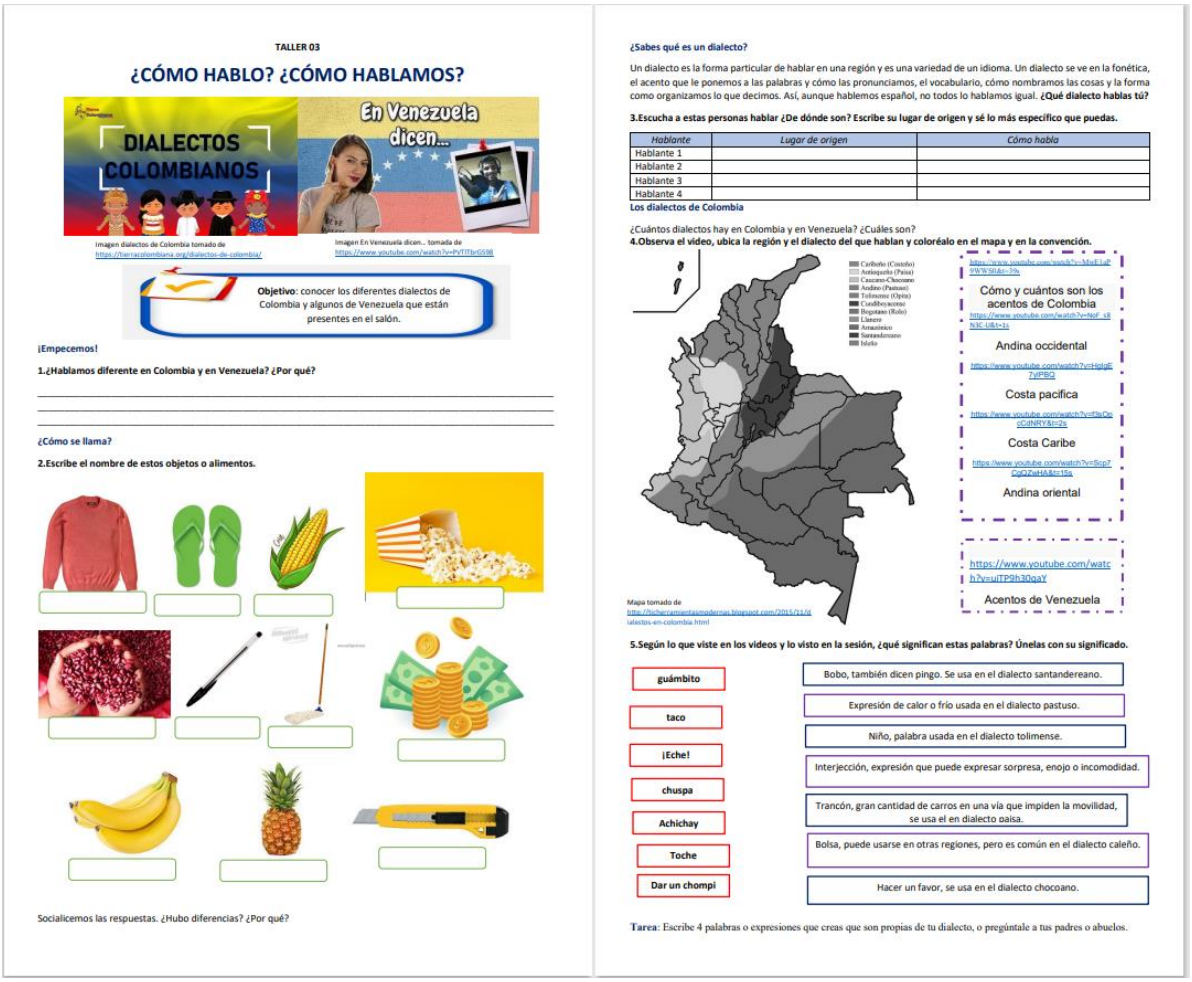
Desde ya le agradecemos su participación.

De acuerdo con las condiciones establecidas, acepto que mi hijo o estudiante de quien es acudiente_____ del curso _____ participe voluntariamente en la investigación.

Nombre del acudiente del estudiante Firma del acudiente del estudiante Fecha

Anexo F

Taller 3 ¿Cómo hablo? ¿cómo hablamos?



TALLER 03

¿CÓMO HABLO? ¿CÓMO HABLAMOS?

Imagen dialectos de Colombia tomado de https://tierracolombiana.org/dialectos-de-colombia/

Imagen En Venezuela dicen... tomada de https://www.youtube.com/watch?v=PVTTlrtG5I8

Objetivo: conocer los diferentes dialectos de Colombia y algunos de Venezuela que están presentes en el salón.

¡Empecemos!

1.¿Hablamos diferente en Colombia y en Venezuela? ¿Por qué?

_____
_____
_____

¿Cómo se llama?

2.Escribe el nombre de estos objetos o alimentos.

Socialicemos las respuestas. ¿Hubo diferencias? ¿Por qué?

¿Sabes qué es un dialecto?

Un dialecto es la forma particular de hablar en una región y es una variedad de un idioma. Un dialecto se ve en la fonética, el acento que le ponemos a las palabras y cómo las pronunciamos, el vocabulario, cómo nombramos las cosas y la forma como organizamos lo que decimos. Así, aunque hablemos español, no todos lo hablamos igual. **¿Qué dialecto hablas tú?**

3.Escucha a estas personas hablar ¿De dónde son? Escribe su lugar de origen y sé lo más específico que puedas.

Hablante	*Lugar de origen*	*Cómo habla*
Hablante 1		
Hablante 2		
Hablante 3		
Hablante 4		

Los dialectos de Colombia

¿Cuántos dialectos hay en Colombia y en Venezuela? ¿Cuáles son?

4.Observa el video, ubica la región y el dialecto del que hablan y coloréalo en el mapa y en la convención.

Mapa tomado de http://lecturasmodernas.blogspot.com/2015/11/dialectos-en-colombia.html

Cómo y cuántos son los acentos de Colombia
https://www.youtube.com/watch?v=NoF_s8N3C-U&t=1s

Andina occidental
https://www.youtube.com/watch?v=HqIgE7vPBQ

Costa pacífica
https://www.youtube.com/watch?v=f3aCbcyCdNRY&t=2s

Costa Caribe
https://www.youtube.com/watch?v=5cp7CqQZwHA&t=15s

Andina oriental
https://www.youtube.com/watch?v=uITP9h3DqaY

Acentos de Venezuela

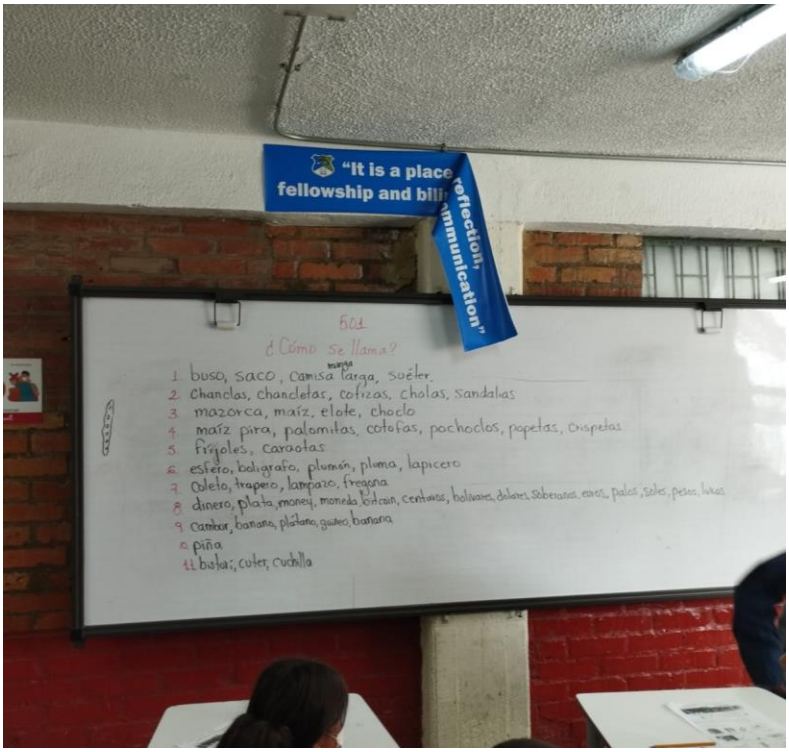
5.Según lo que viste en los videos y lo visto en la sesión, ¿qué significan estas palabras? Únelas con su significado.

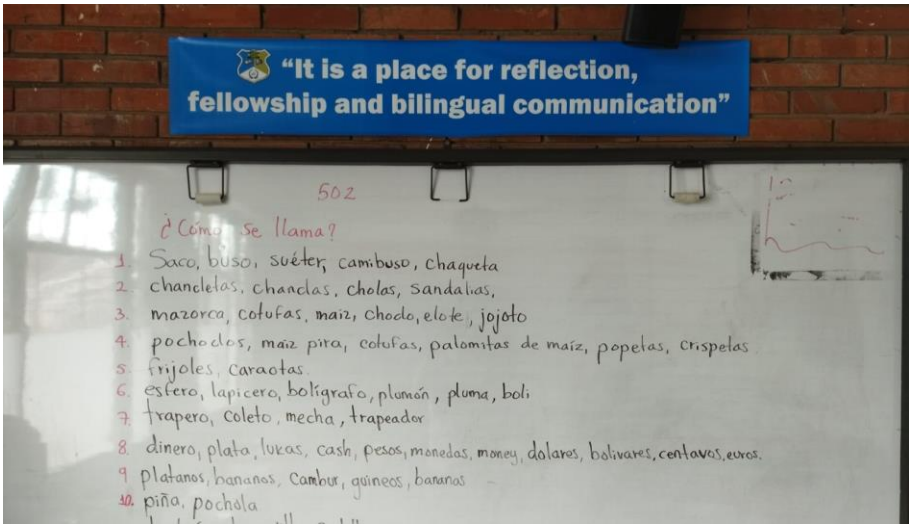
guámbito	Bobo, también dicen pingo. Se usa en el dialecto santandereano.
taco	Expresión de calor o frío usada en el dialecto pastuso.
¡Eche!	Niño, palabra usada en el dialecto tolimense.
chuspa	Interjección, expresión que puede expresar sorpresa, enojo o incomodidad.
Achichay	Trancón, gran cantidad de carros en una vía que impiden la movilidad, se usa el en dialecto paisa.
Toche	Bolsa, puede usarse en otras regiones, pero es común en el dialecto caleño.
Dar un chompi	Hacer un favor, se usa en el dialecto chocoano.

Tarea: Escribe 4 palabras o expresiones que creas que son propias de tu dialecto, o pregúntale a tus padres o abuelos.

Anexo G

Socialización ejercicio 2, taller 3 (cursos 501 y 502)





Anexo H

Taller 6 ¿Cómo puedo herir con mis palabras?

TALLER 06

¿CÓMO PUEDO HERIR CON MIS PALABRAS?



Imagen tomada de https://ovigem.org/la-desinformacion-en-los-medios-afecta-a-los-temas-de-genero/

Objetivo: Analizar la discriminación, estereotipos y violencia simbólica hacia los dialectos y las personas.

1. **Observa el siguiente video con atención y responde**

https://www.youtube.com/watch?v=y8NYwcK7BWo

Ahora, en grupos de 4 reúnanse y discutan las preguntas y respóndalas.
¿Crees que el presentador del video tiene prejuicios con algunos dialectos? ¿Por qué?
¿Estás de acuerdo con lo que dice? ¿Por qué?

Socialicemos lo que discutieron.



2. **Observemos el video y veamos qué piensan de Colombia en México.**
   https://www.youtube.com/watch?v=PXLpaqlyO3c

¿Qué crees que piensan de Colombia en el exterior?
¿Qué sucede con los venezolanos en Colombia? Discutamos en grupo

3.Escribe una reflexión sobre lo que aprendiste en los talleres sobre los dialectos, la diferentes formas de hablar, los regionalismos, la discriminación y la xenofobia.

Anexo I

Socialización con los estudiantes del grupo focal



Anexo J

Socialización de la propuesta a docentes y directivos del colegio Bosanova

