

Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
Instituto Cervantes – Universidad Internacional Menéndez Pelayo
2007/2008

APRENDER Y ENSEÑAR ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA
ELEMENTOS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESOR
INDÍGENA COLOMBIANO

Memoria de máster realizada por: **ADRIANA ÁLVAREZ CORREA**
Dirigida por: **ISABEL MOLINA MARTOS**

Agradecimientos

Quiero expresar mis agradecimientos al Instituto Cervantes y a la UIMP

A mi directora Isabel Molina Martos por su apoyo constante y esclarecedor

A la profesora Elena Verdía sin quien no hubiera sido posible cumplir con los plazos

A las profesoras Isabel Bermejo y Conchi Rodrigo por sus orientaciones oportunas

A Soledad González por su trato afable y su apoyo

A la Universidad Pontificia Bolivariana, Decano Juan Guillermo Pérez quien siempre me brindó su confianza

Al grupo de Investigación Lengua y Cultura, a la profesora Olga Lucía Arbeláez a quien debo mi relación con los profesores indígenas y quien hizo las encuestas

A los profesores indígenas quienes aceptaron responder a las encuestas

A mis compañeros de máster Silvana Castro, Juan Carlos Chirinos e Ignacio Miguel por su compañía y sus sapiencias

Al profesor Aurelio León

A mi familia

Índice

Capítulo 1. Introducción	4
Capítulo 2. Planteamientos teóricos	6
2.1 Teorías de adquisición de segundas lenguas	6
2.1.1 Factores individuales y cognitivos que intervienen en la adquisición de segundas lenguas	9
2.1.1.1 Factores cognitivos	9
2.1.1.2 Estrategias cognitivas	10
2.1.1.3 Factores individuales	11
2.1.1.3.1 La edad	11
2.1.1.3.2 La aptitud	11
2.1.1.3.3 La personalidad	12
2.1.1.3.4 Estilo cognitivo	13
2.2 Interculturalidad, multilingüismo y políticas lingüísticas	14
2.2.1 Modelos de educación bilingüe	20
2.2.2 El concepto de interculturalidad	24
2.2.3 Políticas lingüísticas en el sistema educativo colombiano	27
2.2.3.1 Lineamientos curriculares para la enseñanza de idiomas extranjeros ...	28
2.2.3.2 Lineamientos curriculares para la enseñanza de lengua castellana	31
Capítulo 3. Universo del estudio	35
3.1 Los profesores indígenas de la licenciatura en Etnoeducación UPB/IMA: Aspectos sociológicos	35
3.1.2 Situación lingüística colombiana: departamentos de Amazonas, Caquetá, Guainía, Vaupés, Vichada, Putumayo, Cauca, Antioquia, Quindío, Risaralda, Chocó y Norte de Santander	36
3.1.2.1 Demolingüística	39
3.1.3 Acceso al sistema educativo nacional.....	40
Capítulo 4. Metodología	44
4.1 Los participantes	44
4.2 Técnica de recogida de datos	45
4.3 El cuestionario y el análisis de los datos	45
Capítulo 5. La programación de un curso de español como segunda lengua para profesores indígenas	48
5.1 Factores del entorno	48
5.2 Datos generales del curso	51
5.3 Análisis de necesidades	52
5.4 Metas del curso	52
5.5 Planificación de los objetivos por meta	53
5.6 Decisión sobre las unidades de análisis del programa	55
5.7 Las unidades didácticas	56

5.8 Los componentes del programa ejemplificados en la planificación de una unidad didáctica	56
Capítulo 6: Conclusiones	60
Bibliografía	62

Anexos

Cuadros del capítulo 3

Cuadro 1. Distribución de la población indígena según etnias y la división territorial por departamentos	68
Cuadro 2. Lenguas aborígenes según su clasificación, número de hablantes y situación lingüística.....	69
Cuadro 3. Cuadro comparativo de clasificación de las lenguas y la cantidad de hablantes según distintas fuentes y criterios de clasificación.	71

Cuadro del capítulo 4

Cuadro 4. Regiones, Departamentos y lenguas incluidas en la muestra.	73
---	----

Cuestionario 1	74
----------------------	----

Tablas

Tabla 1. Teorías de adquisición de segundas lenguas.	7
Tabla 2. Indicadores socio-económicos 2000-2002	36
Tabla 3. Indicadores de cobertura educativa	41
Tabla 4. Edad de los profesores encuestados.....	50
Tabla 5. Los indígenas colombianos se comunican (hablan y comprenden) en español con la misma facilidad que lo hacen en su lengua materna	50
Tabla 6. Resumen del procesamiento de los casos	80
Tabla 7. Porcentaje de niños que hablan lenguas aborígenes y usan español como SL.	80
Tabla 8. Porcentaje de niños monolingües de su lengua aborígen.	80
Tabla 9. Porcentaje de niños monolingües de español.	81
Tabla 10. Resumen de estudiantes según grado escolar y situación lingüística	81
Tabla 11. ¿En qué lengua se da la comunicación en la comunidad y en la familia?	81
Tabla 12. ¿Todas las lenguas aborígenes se escriben?	81
Tabla 13. Los indígenas deberían aprender a leer y a escribir en sus lenguas maternas	82
Tabla 14. El modelo de comunicación indígena.....	82
Tabla 15. Los profesores indígenas reconocen las diferencias entre lenguas aglutinantes y lenguas flexivas	82
Tabla 16. Año en que empiezan los proyectos de enseñanza de lenguas aborígenes....	83
Tabla 17. Los profesores indígenas necesitan el español en el ámbito público (...)	84
Tabla 18. Los profesores indígenas necesitan el español en el ámbito profesional (...)	85
Tabla 19. Los profesores indígenas necesitan el español en el ámbito académico (...)	86

Resumen

El desarrollo del presente trabajo constituye la aplicación de un modelo de planificación de cursos para la enseñanza de español (SL) en contextos multilingües, en virtud de que Colombia es un país multilingüe y multicultural, en los cuales las políticas de planificación lingüística no constituyen un soporte práctico para la educación lingüística y cultural de los estudiantes indígenas, entre quienes se encuentran los mayores niveles de analfabetismo y deserción escolar. El modelo de planificación presenta, en primer término, el marco teórico para la delimitación de los conceptos básicos: lengua, aprendizaje, bilingüismo, modelos de educación bilingüe e interculturalidad desde el punto de vista de las teorías de adquisición de segundas lenguas y de los factores que intervienen en el análisis del bilingüismo social e individual, entre los autores destacamos a I. Jung, L. López, M. Abram, J. Serrano y Silva-Corvalán. En segundo término se define un marco general de la situación demográfica, política y social de la población aborigen como la base para interpretar el fenómeno del multilingüismo y sus consecuencias educativas y sociales en Colombia. Una tercera parte es el desarrollo de una propuesta de programación de un curso de español (SL) realizada en función de los resultados obtenidos de la aplicación del muestreo y de las orientaciones metodológicas para la enseñanza del español (SL/LE) aprendidas del Marco Común Europeo para la enseñanza de las lenguas y del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Los resultados señalan, entre otros, que la escuela indígena colombiana ya no es exclusivamente castellano-hablante; en consecuencia, se requiere de profesionales capacitados para enfrentar la diversidad lingüística y cultural en las aulas de clase, esta Monografía aspira a ofrecer a los profesores indígenas un modelo para la planificación de la enseñanza del español como segunda lengua.

Capítulo 1. Introducción

Capítulo 1. Introducción

El presente trabajo se presenta como parte de los requerimientos para optar al título “Maestría en enseñanza de español como lengua extranjera”. Tiene como punto de partida la convicción de que la articulación de la teoría en la planificación de cursos y el conocimiento de la lengua pueden modificar y hacer más eficaz la didáctica de la enseñanza del español en contextos bilingües y diglósicos de regiones apartadas de los centros urbanos en las que se hablan lenguas aborígenes.

La Memoria se plantea con dos objetivos: el primero, mostrar cómo intervienen las políticas lingüísticas del Estado colombiano en la enseñanza del español como segunda lengua a hablantes indígenas. El segundo, diseñar un modelo de curso de enseñanza de español como segunda lengua para profesores indígenas, que sea aplicable en una futura experiencia piloto para valorar los resultados de la pedagogía del español en situaciones de contacto lingüístico.

El texto está estructurado en cuatro partes, en la primera se presentan los conceptos y teorías relacionados con la enseñanza de segundas lenguas; en la segunda se recoge información sociológica acerca de los grupos indígenas colombianos y se hace una introducción general a la política lingüística colombiana; en la tercera se presenta la metodología que se usó para recabar e interpretar información relevante para elaborar el perfil de un grupo de profesores indígenas estudiantes de licenciatura en Etnoeducación. Finalmente, en la cuarta parte se presenta la planificación de un curso de español como segunda lengua para maestros aborígenes, quienes a su vez son profesores de escuelas rurales e indígenas de regiones apartadas de los centros urbanos de Colombia. Con base en una encuesta aplicada a profesores indígenas, - matriculados en la carrera de licenciatura en Etnoeducación en una Universidad privada de Colombia durante el periodo enero-julio de 2008 - se rescatan algunos elementos para comprender la situación sociolingüística de la escuela indígena colombiana, con base en esta información se elabora una primera aproximación del perfil de los educadores de escuelas bilingües y se propone la planificación de un curso que responda a las necesidades de esa población.

Capítulo 2. Planteamientos teóricos

Capítulo 2. Planteamientos teóricos

A continuación, se presentan las teorías que explican la adquisición de segundas lenguas a partir de diferentes concepciones de lengua y aprendizaje. Seguidamente, se esboza una delimitación de los conceptos de bilingüismo y diglosia con el fin de describir los modelos de educación bilingüe de acuerdo con las características de su desarrollo en educación indígena para América Latina. Finalmente, se presenta una delimitación del concepto de competencia intercultural, insoslayable en la caracterización de un modelo de educación bilingüe para los grupos indígenas.

2.1 Teorías de adquisición de segundas lenguas

La enseñanza está determinada por las creencias, los conocimientos y la historia educativa del profesor, además de por otros factores. Por ello, consideramos necesario que el profesor de lengua identifique y compare definiciones de los distintos conceptos que fundamentan su actuación en el aula de clase. En la Tabla 1 presentamos una síntesis de los conceptos de las teorías de adquisición de segundas lenguas (SL) que están en la base de la elección de un enfoque metodológico. Entre los autores consultados se encuentran Krashen, 1992; Larsen-Freeman, y Long, 1994; Miki; Fernández; Higuera, 1997; Zanón, 1998; Moreno, 1998; Peris, 1998, 2004; Silva-Corvalán, 2003; Soto, 2005. Además, Arbeláez y otros (2007) advierten que la didáctica de lenguas de los profesores indígenas se fundamenta en la concepción de lengua como estructura, de manera tal que los contenidos, objetivos y actividades de aprendizaje están organizadas en función de las unidades de análisis de cada nivel de la lengua.

Tabla 1. Teorías de adquisición de segundas lenguas.

	Teoría estructuralista	Teoría de la Gramática Universal	Teoría de la Monitorización	Teoría de la aculturación	El modelo de Procesamiento Distribuido en Paralelo (PDP)	Teorías de la competencia interactiva
Tipo de teoría	Mecanicista	Nativista	Nativista	Ambientalista	Ambientalista - cognitiva	Nativistas-ambientalistas
Lenguaje	Conjunto de hábitos	Instinto/dotación genética	Instinto/dotación genética	Depende de variables externas no de factores cognitivos.	Factores cognitivo-neuronales y externos.	Solo se explica a través de uso en actuaciones concretas en los actos comunicativos
Aprendizaje	Por inducción, está relacionado con otras facultades cognoscitivas. Se fundamenta en la repetición.	Se hereda	Interacción del mecanismo innato (GU) con los datos del estímulo.	Depende de la distancia social y psicológica. Depende del grado de aculturación al grupo social de la lengua meta.	Conexiones de las redes neuronales en relación con la frecuencia de estímulos.	No existe por fuera de la interacción
Aplicaciones	Descripción de las regularidades sistemáticas de las lenguas. Taxonomías en tres niveles: fonológico, morfológico y sintáctico. Las estructuras y el léxico, así como el uso de la lengua, están unidas a un contexto situacional.	Explicar el orden natural de adquisición/planificar la enseñanza.	Controlar la enseñanza en orden al aprendizaje natural. Introducir el factor afectivo en la enseñanza. Diferenciar adquisición/aprendizaje. Enseñanza centrada en el significado.	El papel de la valoración afectiva de los estímulos en el procesamiento de los mismos. Explicación de la fosilización en la interlengua de los aprendices.	Modelo conexionista aplicado a la enseñanza de comprensión de lectura.	Explicar el conocimiento del hablante en la interacción y cómo se adquiere.
Alcances	La práctica de	Enriquecimiento del	Situar en el centro del	Introducir la	El procesamiento de los	Describir el uso y

	estructuras. La descripción por niveles de las lenguas. Los estudios comparativos.	lexicón mental para una enseñanza más efectiva de las reglas. La lengua como conocimiento mental que subyace al comportamiento.	aprendizaje al alumno. Controlar el estímulo lingüístico. Iniciar el debate sobre forma y significado.	investigación sobre procesos de simplificación lingüística en el desarrollo inicial de la interlengua. Proponer que factores sociales y psicológicos jueguen un papel causal en el aprendizaje.	estímulos no genera reglas, sino conexiones neuronales.	conocimiento de habilidades interactivas. Predecir las consecuencias del uso/omisión de éstas de acuerdo con el grupo social. Determinar qué necesitan saber los aprendices para participar en actos comunicativos. Explicar los procesos que llevan a una persona a convertirse en “participante” en el mundo social.
Limitaciones	Se busca una descripción del lenguaje dejando por fuera el significado. Se aprende el dominio de las estructuras sin la relación con los contextos sociales.	Explica la competencia (conocimiento implícito) no la actuación. No ha sido posible identificar los universales lingüísticos.	Eliminar la calificación estructural. Evitar la enseñanza centrada en la forma. Evitar dar explicaciones gramaticales o de vocabulario. Evitar la corrección de errores.	La explicación de la simplificación mediante la hipótesis de pidginización.	Se propone el diseño de modelos computacionales.	Requiere descripciones detalladas de los recursos interactivos que constituyen la estructura de un acto de comunicación específico. Faltan estudios descriptivos y pedagógicos sobre cómo el aprendiz se convierte en participante experto.
Autor	L. Bloomfield J. Firth	Chomsky (1968)	Krashen	Schumann (1997)	Rumelhart (1986)	

2.1.1 Factores individuales y cognitivos que intervienen en la adquisición de segundas lenguas

Los especialistas en adquisición de segundas lenguas en contextos bilingües se preguntan si los niños bilingües desarrollan dos sistemas lingüísticos separados o mezclados, en qué grado se diferencian estos sistemas, cuáles son los efectos del *estímulo lingüístico* en relación con los niveles de competencia lingüística, si se diferencian y en qué la identidad del niño monolingüe y la del niño bilingüe, entre otros aspectos (Cf. Silva-Corvalán, 2003, 29-30)¹. Hoffmann (1988) sostiene que en condiciones en las que los entornos de uso de las lenguas se mantienen separados, los sistemas se aprenden igualmente debido a que los niños reciben estímulos lingüísticos enriquecidos en ambos sistemas.

2.1.1.1 Factores cognitivos

La separación de los sistemas es un proceso complejo que demanda la realización de una serie de *tareas cognitivas* como es la identificación de la situación para elegir la lengua adecuada. El hablante necesitará desarrollar y poner en marcha estrategias relacionadas con la comunicación y el conocimiento mismo de los sistemas. A la vez, deberá distinguir ambos sistemas lingüísticos para relacionar las palabras con sus significados; para etiquetar de manera distintiva cada significado en cada idioma deberá llevar a cabo procesos de generalización y abstracción. Los factores cognitivos que subyacen al desarrollo de las lenguas tendrían grados distintos de complejidad de acuerdo con los distintos niveles de la lengua (Hoffmann, 1988). En el siguiente esquema sintetizamos estos planteamientos:

¹ Silva- Corvalán (2003: 28-29) “El niño que adquiere dos lenguas simultáneamente ofrece una oportunidad única de investigación de los procesos de adquisición en relación a factores lingüísticos, ya que en esta situación se reducen al mínimo las variables no lingüísticas de tipo social y cognitivo: el niño bilingüe es, se podría decir, casi el “par mínimo” ideal. [...] Los avances válidos en mi opinión, los ofrecen los estudios naturalísticos; es decir, aquellos que obtienen sus datos básicamente a través de la observación de los niños en sus contextos naturales de interacción, en situaciones en las que la observación hecha por el investigador distorsiona en el menor grado posible la realidad que se quiere observar. Esta afirmación se justifica porque es difícil interpretar los resultados de estudios experimentales con niños bilingües realizados sin tener todavía suficiente conocimiento sobre lo que implica “crecer bilingüe” y, además, porque algunas de las preguntas planteadas deben examinarse durante los primeros 2 años de vida de un niño, y no parecen haberse desarrollado métodos experimentales para esta temprana edad que permitan examinar tales preguntas.”

Nivel de la lengua	Grado de dificultad en la adquisición y sus causas
Fonológico	Los niños poseerían <i>una actitud analítica</i> que les permitiría reconocer características de los sonidos como timbre, longitud y algunos otros rasgos de los sonidos consonánticos.
Léxico-semántico Sintaxis y morfología	Supondría dar forma fonética a los referentes y abstraer conceptos. Mayor complejidad cognitiva, ya que las características de cada sistema pueden variar. Por ejemplo, hay lenguas en las que conocimiento morfológico exige llevar a cabo tareas estructurales, a lo que se puede sumar el hecho de que los morfemas sean poco prominentes.

En suma, la concepción cognitiva de la adquisición de una segunda lengua demanda la práctica de sub-destrezas que será necesario automatizar, integrar y organizar en representaciones mentales internas. Se trata de construir un sistema de reglas que deberá estar en permanente reconstrucción. En la base del aprendizaje se encuentran procesos como la simplificación, generalización, transferencia y reestructuración del conocimiento, por lo que cabe pensar que los adultos, con un uso más reflexivo de su L1 tendrán una cierta ventaja metacognitiva con la que el niño no cuenta.

2.1.1.2 Estrategias cognitivas

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER: 2002) presenta una definición de estrategia cognitiva relacionada con las decisiones del hablante respecto a la actuación. La definición relaciona el enfoque metodológico con las actividades para la enseñanza de la lengua y con las categorías para la descripción de su uso de la lengua. Para comprender el papel de las estrategias, tanto en el aprendizaje como en la evaluación de los progresos, el MCER se refiere al ámbito específico de las actividades comunicativas – expresión oral y escrita; interacción oral y escrita; comprensión auditiva, de lectura y audiovisual; mediación oral y escrita – que demandan el uso de actividades de la lengua. Así, a cada ámbito específico de actividades comunicativas le corresponde una serie de estrategias.

Las estrategias no son sólo líneas de actuación, sino también medios de los que dispone el usuario de la lengua para activar sus recursos, destrezas y procedimientos necesarios y adecuados a la situación. El uso de las estrategias comunicativas equivale a poner en funcionamiento principios *metacognitivos* de planificación, ejecución, control y reparación en cada una de las actividades de comunicación (MCER, 2002: 61). En esta misma línea, el Plan Curricular del Instituto Cervantes ofrece una serie de

inventarios relacionados con “procedimientos de aprendizaje” (Cf. PCIC, 2006, 471-520).

2.1.1.3 Factores individuales

La planificación de un curso centrado en el estudiante debe tener como punto de partida el análisis de sus necesidades, tanto objetivas como subjetivas, mediante el análisis de factores del entorno (papel de la lengua meta, actitudes sociales respecto a la lengua, factores culturales, educativos, políticas lingüísticas, entre otros) y del análisis de la situación de enseñanza (variables individuales, afectivas y cognitivas) (Cf. García Santa-Cecilia, 2000). Nos referimos brevemente a cuatro de estas variables: edad, aptitud, personalidad y estilo cognitivo.

2.1.1.3.1 La edad

La edad es un factor ampliamente discutido, asociado, por ejemplo, a las diferencias de aprendizaje entre los adultos y los niños. Los adultos tendrían facilidad para el aprendizaje sintáctico y morfológico, mientras que los niños aprenderían con mayor facilidad lo suprasegmental fonológico. Una explicación socio-psicológica relacionada con la inhibición sugiere que los adultos podrían inhibirse más que los niños para usar en su comunicación cotidiana su L2 y que por esta razón podrían elegir mantener un habla con marcado acento extranjero.

2.1.1.3.2 La aptitud

La aptitud es, entre las variables individuales, la que quizás más se ha usado en los estudios correlacionales sobre aprendizaje de lenguas y los factores de éxito o fracaso, la diversidad de resultados y los ritmos de aprendizaje. Weinreich (1953) había advertido que la aptitud y la facilidad para el cambio predisponen al hablante bilingüe. Carrol (1981, 84) la define como una condición activa que permite aprender, siempre que se den las condiciones de motivación y posibilidad. Carrol (*apud* Larsen-Freeman y Long, 1991) propone que la aptitud depende de cuatro habilidades que clasifica de la siguiente manera: habilidad para codificar la fonética, de sensibilidad gramatical, habilidad para aprender por repetición y habilidad para aprender una lengua inductivamente. Otra definición de aptitud es la de Pimsleur, quien, a diferencia de

Carroll, incluye la motivación y la inteligencia verbal. Esta diferenciación es importante para interpretar los datos que se obtienen de la aplicación de unos y otros test; Larsen-Freeman y Long (1994: 152-153) citan el Test de Aptitud para Lenguas Modernas (TALM) de Carroll y Sapon y la Batería de Aptitud Lingüística de Pimsleur (1966), diseñada especialmente para adolescentes. Los test de aptitud son adecuados para evaluar las destrezas lingüísticas cognitivas (DLCA), pero no permiten obtener información sobre las técnicas comunicativas básicas personales (TCBI), más relacionadas con habilidades más académicas en la segunda lengua, como son la comprensión lectora, la gramática y el vocabulario. Las DLCA estarían más relacionadas con la inteligencia general. Otra correlación importante revelada por los test de aptitud es la que existe entre la habilidad de los niños para usar un lenguaje descontextualizado y la clase social, cuyos efectos en el éxito o fracaso escolar podrían predecirse con la elaboración de los perfiles de aptitud al inicio de los programas de aprendizaje, orientados a la elección del método de enseñanza, como ilustra el caso de Wesche:

“Wesche se basó en el perfil de aptitud de los estudiantes –que obtuvo por medio de tests de aptitud- para distribuirlos en tres propuestas concretas: un método audiovisual, analítico o funcional. Se vio que aplicando el método que mejor casaba con el perfil del estudiante se estimulaban sus actitudes positivas y los progresos eran mayores. Es decir, si se ajusta el perfil de aptitud lingüística a la vía metodológica más adecuada se reducirán los efectos negativos que conlleva trabajar con grupos de estudiantes de perfiles de aptitud heterogéneos.” (Hernández (2000: 191)

2.1.1.3.3 La personalidad

La personalidad se clasifica entre las variables individuales; se valora en términos de ansiedad, autoestima, extroversión/introversión y tolerancia a la ambigüedad. La autoestima está relacionada con la evaluación que una persona hace de su propia valía, es un prerequisite para que una actividad cognitiva tenga éxito. El *autoconcepto* se divide en: *autoimagen*, o la visión que tenemos de nosotros mismos; autoestima, los sentimientos que experimentamos al valorar nuestra autoimagen; y,

autoeficacia, las creencias que nos formamos acerca de nuestras capacidades para llevar a cabo tareas concretas.

2.1.1.3.4 Estilo cognitivo

Considerando los factores anteriores, cabe preguntarse cómo inciden las características cognitivas del estudiante en su aprendizaje de lengua(s), esto es, cómo procesa la información o cómo realiza una tarea. El cognitivo es una tendencia no una clasificación mutuamente excluyente. Según su estilo cognitivo, los estudiantes podrán actuar con dependencia o independencia del campo, esto es, los que perciben los elementos guiados por todo el contexto y los que perciben los elementos como distintos o desligados del contexto. Aunque algunos estudios (d'Anglejan y Renaud, 1985; Naiman *et al.*, 1978)² han logrado demostrar que quienes actúan con independencia del campo son más eficaces en el aprendizaje de lenguas, otros estudios que asocian dependencia a empatía demuestran que quienes resultan tener éxito en el aprendizaje serían independientes del contexto y empáticos. Otras características para determinar el estilo cognitivo son:

Extensión Categorial	Incluir en la misma categoría muchos elementos o excluir elementos necesarios. ³
Analítico / holístico	Los aprendices caracterizados por estilos más cuidados centran su atención en la forma, memorizan más y ejercen un control minucioso de su procesamiento; los menos cuidados tienden a centrar su atención en el significado, se preocupan menos por los aspectos formales, tienden a usar la lengua de manera más informal sin prestar mucha atención a la forma.
Reflexividad/espontaneidad	los reflexivos suelen pensarse demasiado las cosas antes de tomar una decisión, contrario a quienes son impulsivos que toman decisiones rápidas

² *Apud* Larsen-Freeman y Long, 1994

³ “(...) H.D. Brown (1973) y Schumann (1978b) creen que probablemente los categorizadores amplios cometerán más errores de sobregeneralización, mientras que los categorizadores restringidos formularán más reglas de las que se precisan para explicar los fenómenos de la LM. El modelo categorizador de cada persona puede relacionarse también con la tendencia a arriesgarse. Comparando ambas cuestiones, Naiman et al. (1978) consideraron la hipótesis de que los aprendices serían los que no hicieran ni generalizaciones por exceso ni por defecto.” (LARSEN-FREEMAN y LONG H, 1994: 177).

2.2 Interculturalidad, multilingüismo y políticas lingüísticas

La enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas depende, en gran medida, del bilingüismo social imperante, de las relaciones entre las lenguas, de las formas en que son aprendidas y de la valoración que se hace de las mismas. Exponemos algunos aspectos sobre el bilingüismo social y el bilingüismo individual articulados en los modelos de educación bilingüe, así como de las políticas lingüísticas que regulan la enseñanza de lenguas en el sistema educativo colombiano. Este epígrafe también incluye una reflexión sobre el concepto de interculturalidad, cuya instrumentación didáctica está aún por valorar.

El bilingüismo puede entenderse ampliamente como el desarrollo de habilidades comunicativas en dos lenguas, habilidades que se ven afectadas por aspectos individuales, culturales y sociales, a partir de los cuales es posible diferenciar tipos de bilingüismo⁴. En el siguiente esquema adoptamos una tipología elaborada a partir de criterios como: la edad, la competencia, la cognición, el orden de adquisición, la función y la actitud hacia las lenguas.

⁴ “En el campo de estudio de aprendizaje de segundas lenguas, la definición del término bilingüismo, como sucede en casi todas las conceptualizaciones de términos, no ha quedado al margen de crear dicotomías. Entre las dicotomías más populares encontramos las que han sido dadas por reconocidos investigadores en este campo tales como: Bilingüismo Coordinado vs. Compuesto (Weinreich 1953); Bilingüismo Temprano vs Tardío (Lambert 1985); Bilingüismo Simultáneo vs Sucesivo (McLaughlin 1984); Bilingüismo Aditivo vs Substractivo (Lambert 1975); Bilingüismo Elitista vs Popular (Skutnabb-Kangas 1981). Las tres primeras se refieren a características individuales mientras que las dos últimas están relacionadas con características de grupos sociales. De ahí que podemos observar que tales distinciones conllevan al estudio de ciertos aspectos específicos del bilingüismo. De igual manera, la perspectiva de estudio depende de la naturaleza de la disciplina que lo aborda. Por ejemplo, los psicolingüistas enfocan su atención mayormente a las propiedades mentales y cognitivas de las personas bilingües. Los sociolingüistas han puesto más interés en categorizar a los grupos sociales en base a la configuración de los lenguajes con relación a la dominación, prestigio y otras características sociológicas e institucionales.” (Velásquez, M. P.: 5)

Criterio		Criterios	Criterio	Criterios
Cognición		Edad/ competencia	Orden de adquisición	Función/ actitud
Bilingüismo	Bilingüismo	Bilingüismo	Bilingüismo	Bilingüismo Aditivo o sustractivo
Coordinado	Compuesto	Natural/simultáneo	Secundario	
Cada lengua se aprende diferenciada de la otra.	Se da una conceptualización genérica.	Adquisición de dos lenguas iniciales.	El nivel y el tipo de destrezas en cada lengua son distintos.	El aprendizaje de una lengua tiene efectos positivos o negativos sobre el aprendizaje de la otra.
Cada lengua mantiene su entorno cultural.	El significado remite al mismo concepto o a conceptos equivalentes.	Adquisición con similar grado de dominio.	Una lengua figura como primaria.	
Para cada concepto se tiene el significado correspondiente en cada lengua.		Adquisición en entorno enriquecido en ambas lenguas.		

También se habla de bilingüismo receptivo o pasivo opuesto a uno productivo, así como de bilingüismo incipiente opuesto a uno ascendente (Cf. Fernández, 1999:162-163). El bilingüismo aditivo/sustractivo está relacionado con los efectos del modelo de la enseñanza de segundas lenguas: “Se han efectuado cerca de 150 estudios empíricos en los últimos 30 años que señalan una asociación positiva entre bilingüismo aditivo y progreso lingüístico, cognitivo o académico, de los estudiantes.” (Cummins, 2001, 43). Según las investigaciones, los resultados positivos se deben a que el bilingüismo aditivo permite desarrollar una conciencia del lenguaje más desarrollada (habilidades metalingüísticas), las cuales favorecen el aprendizaje de lenguas. Pero se advierte que cuando los estudiantes bilingües presentan bajos niveles de desarrollo en capacidades de lectura y escritura en la L1 o en la L2 como resultado de una instrucción inadecuada, disminuye su capacidad para comprender instrucciones en el lenguaje académico, cada vez más complejo en la L2 (Cummins, 2001; Jung y López, 2003). Para Cummins, se trata del efecto de factores derivados de la instrucción y de las condiciones sociopolíticas que afectan a la enseñanza. Gandara (1999)⁵ evaluó los resultados de estudiantes inmigrantes de habla hispana en California y demostró que había una gran discrepancia entre los patrones de desarrollo de las capacidades orales en la conversación, comparadas con las demandadas para la lectura y la escritura en la L2.

⁵ Ibid.

Las diferencias se deben a que las destrezas orales se desarrollan más rápidamente (entre los 3 y 5 años), a que demandan menor conocimiento de la lengua, pues los interlocutores comparten señales contextuales e interpersonales como los gestos y la entonación; y a que las expectativas sociales son menores. En cambio, las destrezas lecto-escritoras tardan entre cuatro y siete años en desarrollarse, exigen memoria y capacidad de análisis, dependen del conocimiento del tema y se organizan en estructuras discursivas más complejas. En conclusión: usar la lengua nativa para aprender una segunda lengua en un programa bilingüe en el que se trabajan la lectura y la escritura tiene efectos positivos sobre el desarrollo de estas capacidades en la L2. Las destrezas aprendidas en la L1 podrían constituir la base conceptual y práctica para el progreso de las mismas en la L2, pero no se trata de un conocimiento que se produce de manera automática, sino que es precisa la instrucción formal en la L2 para que los beneficios de la transferencia se hagan efectivos. Cummins (2001: 29) describe este *principio de interdependencia*⁶ entre la L1 y la L2 en los siguientes términos: “En la medida en que la instrucción en la lengua *x* es efectiva para promover la destreza en la lengua *y*, la transferencia de esta destreza a la *Ly* ocurrirá siempre que haya una exposición adecuada a la *Ly* (bien en la escuela bien en el entorno) y una motivación adecuada para aprender la *Ly*”.

El bilingüismo también puede caracterizarse en relación con la funcionalidad, expresión y comprensión de las lenguas aplicadas al aprendizaje. Una caracterización que se sintetiza en dos modelos explicativos: los que buscan relacionar las actividades de comprensión y expresión con procesos psicológicos y los que representan el proceso de comprensión relacionado con los elementos del contexto comunicativo. Los primeros, explican cómo en el procesamiento lingüístico intervienen componentes cognitivos, perceptuales y memorísticos⁷. Los segundos relacionan el proceso con otros elementos contextuales como son: las otras partes del mensaje, el conocimiento general de los acontecimientos y el conocimiento de los temas. En suma, buscan demostrar que

⁶ Puede aparecer en la literatura como destreza subyacente común –DSC–.

⁷ [El procesamiento lingüístico en general está indisolublemente ligado a la percepción] porque solo se procesa lo que se reconoce, lo que se discrimina, e identifica. Michael German (1990, 263) aclara que la percepción en el procesamiento lingüístico obliga a la discriminación (“percibir la diferencia entre *X* e *Y*”) y la identificación (“percibir que todos los *Xs* son muestras de *X*”), de modo que nos hallamos ante el valor estricto que conviene a percibir, como interpretación y no sólo como sensación. [Más adelante] la memoria no es mero almacenamiento de información, sino antes bien una actividad creativa y selectiva que condiciona y está condicionada por la percepción.” (Fernández, 1999: 163)

es el principio de relevancia⁸ el que permite comprender esta relación múltiple de los elementos constitutivos del contexto en la comprensión. De acuerdo con este modelo, la comprensión estaría determinada por la *información* conocida, con la que se emplean los propios recursos o mecanismos cognoscitivos.

El estudio de otro grupo de factores de orden social y funcional de las lenguas, como la atribución de rango y su adscripción a determinadas funciones, permite describir las variables del bilingüismo social y de la diglosia. De acuerdo con estas, se pueden encontrar comunidades donde las lenguas en coexistencia se emplean con equidad funcional, las lenguas coexisten, pero también comunidades donde se da una atribución desigual a las lenguas o marcos diglósicos. Berruto (1989: 558)⁹ describe los rasgos que caracterizan una y otra condición:

	Bilingüismo social	Diglosia
Coexistencia de dos lenguas, por distancia y por elaboración.	+	-
Variedades Alta y Baja muy diferentes.		+
Ambos códigos se usan en la conversación ordinaria.	+	-
Diferenciación funcional clara entre los dos códigos	-	+
Domínios superpuestos.	+	-
Estandarización de la variedad Baja.		+
Variedad Baja socialmente marcada, estratificada.		-
<i>Continuum</i> de subvariedades entre Alta y Baja		-
Prestigio de la variedad Alta.		+/-

En América Latina, y en especial en Colombia, las relaciones entre las lenguas aborígenes y el español son asimétricas, lo cual configura un contexto diglósico que distintos autores coinciden en caracterizar de la siguiente manera:

“Debido al bilingüismo asimétrico o diglosia que ha regido en la relación castellano-lenguas aborígenes, los únicos docentes inicialmente habilitados como hablantes de

⁸ “When we claim that human cognition tends to be geared to the maximisation of relevance, we mean that cognitive resources tend to be allocated to the processing of the most relevant inputs available, whether from internal or external sources. In other words, human cognition tends to be geared to the maximisation of the cumulative relevance of inputs it processes [...]. Why assume that human cognition tends to be geared to the maximisation of relevance? The answer comes in two stages, one to do with the design of biological mechanisms in general, the other with efficiency in cognitive mechanisms.” N. Spenser y D Wilson (1993: 261), [apud Fernández: 165]

⁹ Fernández, *ibid.* Pág 71

una lengua vernácula son aquellos maestros indígenas que pasaron por un programa de Educación Intercultural Bilingüe.”¹⁰

“La diversidad lingüístico-cultural atañe a idiomas que están en franco desplazamiento, como el aña, baniva y bare y otras tienen mayor vitalidad y vigencia: yekwana, wayuunaiki. Todos estos idiomas están experimentando situación de sustitución y desplazamiento por el castellano. Por otra parte, es innegable que las relaciones entre el castellano y las lenguas aborígenes son asimétricas, pero esto ocurre también entre las lenguas aborígenes en contacto. Así por ejemplo, según el contexto el wayuunaiki tiene mayor prestigio social respecto al bari y al yukpa, el jivi respecto al puinave, y el piaroa al yawarana.”¹¹

“Es cierto que la relación de estos grupos al mundo exterior castellanoparlante tiende a ser dominante pero todavía se dan muchas prácticas lingüísticas entre lenguas vernáculas distintas y entre dialectos distintos de un mismo sistema lingüístico. Las relaciones entre estos códigos son a veces paralelas, a veces complementarias. Nos remiten a una situación sociolingüística no intervenida por la realidad de un Estado que trata de imponer compulsivamente la norma lingüística como es el caso europeo occidental desde el siglo XVI. Obligan a desarrollar una noción de diglosia (o de tri-, tetraglosia, etc.) más amplia y más cercana a las ambiciones de Ferguson en 1959 (apud. Landaburu, 2004).”¹²

La diglosia es como los polos de un *continuum*, cuya variedad va desde las simples diferencias de estilo social hasta la coexistencia de lenguas diferentes. En este marco se combinan situaciones de aprendizaje y variables de uso muy heterogéneas en las que se concede importancia a la variable formalidad-informalidad. La variedad “Alta” es la que se utiliza en situaciones formales y públicas; la variedad “Baja”, en situaciones informales y privadas¹³, también conocidas como discursos primarios y secundarios; interacción de carácter práctico, propia de la vida cotidiana, y comunicación cultural o teórica, en la que el lenguaje se convierte en referente del lenguaje.

¹⁰ LÓPEZ, L.E. La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a03.htm>

¹¹ Programa de formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos. Curso de herramientas para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Informe final. 22-23.

¹² Landaburu (2004)

¹³ Ferguson, Ch. 1959. Diglossia.

Estas diferencias funcionales entre las lenguas guardan estrecha relación con las formas y motivaciones que llevan a aprender o no la segunda lengua. En este sentido está formulada la clasificación de personas y grupos de acuerdo con la cual habría cuatro posibles modalidades de bilingüismo¹⁴: el de quienes buscan ser bilingües por situaciones de “presión”; el de quienes cumplen con los pre-requisitos para ser bilingües; el de los que necesitan un método para ser bilingües; y, el de los que tendrán que padecer determinadas consecuencias si no logran serlo. Para Weinreich (1953) hablar de bilingüismo presupone hablar de las interferencias, del habla y de la lengua, consideradas como fases. Las primeras constituyen fenómenos que se dan siempre como resultado del conocimiento de otra lengua por parte del hablante; las segundas pasan a ser fenómenos establecidos, hábitos. Los métodos para el estudio tienen que ser diferenciados, los fenómenos orales se estudian en la conversación dialógica; los de la lengua, mediante interrogatorio repetido y mediante textos escritos. Las interferencias se clasifican según se encuentren en el sistema fónico o en el sistema gramatical; pueden afectar, además, a la modulación, a la concordancia nominal y verbal y a la dependencia –las funciones que en la lengua de origen son desempeñadas por un morfema y en la lengua meta son desempeñadas por las funciones gramaticales-. El origen de las interferencias fónicas puede estar en la manera en que el hablante percibe y reproduce la segunda lengua. La explicación estructural al fenómeno de las interferencias es que estas se producirán cuando la persona bilingüe identifique un fonema de la segunda lengua como perteneciente a su primera lengua y lo reproduzca usando las reglas de la L1. La actitud del hablante y el prestigio cultural de la lengua meta se consideran factores que favorecen o inhiben la interferencia fónica. Las interferencias gramaticales son descritas de modo general como resultado de la escasa demarcación entre la morfología y la sintaxis, la gramática y el léxico.

El segundo factor relevante en esta teoría sobre bilingüismo es el individuo mismo. Las interferencias surgen a causa de factores estructurales y de resistencia, tanto individuales como socioculturales. La persona bilingüe es fundamental en la teoría y ha de analizarse su bilingüismo en relación con factores como los mencionados antes: edad, aptitud, motivación, etc.

¹⁴ Skutnabb-Kangas (1981: 75), *Apud* HOFFMAN, Ch. (1988) Pág. 17-45.

2.2.1 Modelos de educación bilingüe

En América Latina la educación bilingüe ha estado incluida en muchos de los proyectos educativos de las instituciones y escuelas rurales indígenas en distintos grados, por diferentes motivaciones y con distintos efectos sobre los programas, objetivos, metodologías y logros. Los investigadores coinciden en afirmar que las causas de esta dificultad para definir y adelantar proyectos cuyos resultados constaten su validez y pertinencia pueden sintetizarse en: la carencia de información y conocimiento sobre las lenguas y culturas indígenas, la falta de formación pedagógica específica, no generalista, de los maestros y la escasa información sobre el bilingüismo, su adquisición y desarrollo en los distintos contextos y situaciones. En la bibliografía (Cf. Abram, 2004; López, 2001; Jung y López, 2003) se describen cinco modelos de educación bilingüe: bilingüismo de facto, bilingüismo de transición, educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo, y la educación intercultural bilingüe (EIB). A continuación, se presentan características y ejemplos de cada uno de los modelos.

Bilingüismo de facto

- Tiene su origen en zonas indígenas predominantemente monolingües, se genera como resultado de las dificultades del medio, como respuesta espontánea de los maestros.
- Se usa la primera lengua en la escuela con el propósito de facilitar el aprendizaje de la segunda lengua.
- Se transmite la idea de que la primera lengua o la lengua materna no es lengua de comunicación, a diferencia de la segunda lengua.
- La lengua materna se usa en la comunicación informal dentro y fuera del aula.
- La segunda lengua se considera como el idioma de la comunicación formal y del aprendizaje.

Bilingüismo de transición [Implementado por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), por iglesias, comunidades y ONGs, antes de 1980. Así empezaron los programas oficiales en Guatemala y en Bolivia. Cf. Abram, 2004]:

- Se considera una fase de transición hacia el modelo de mantenimiento y desarrollo.

- Se da en el marco de la educación para la asimilación lingüística y cultural.
- Se usa la lengua materna como puente hacia la lengua dominante.
- Promueve el bilingüismo sustractivo.
- Sólo se promueve la lengua materna en los primeros grados de educación básica primaria, 1ª, 2º, 3º y si acaso 4º grado.
- Los programas integran aspectos de la cultura material como comidas, fiestas, danzas, pero descontextualizadas, sin la cosmovisión que las sustenta como sistemas.
- No tiene como objetivo lograr la formación de individuos bilingües.
- Recurre a la lengua materna solo como soporte, apoyo transitorio, hasta el dominio de la lengua dominante.
- Le subyace un modelo de bilingüismo sustractivo, precisamente porque el aprendizaje de la lengua dominante se da en desmedro de las lenguas vernáculas.
- No busca desarrollar el dominio que los estudiantes traen de su lengua materna sino su uso temporal y parcialmente funcional.

Educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo:

- Se presenta como una visión orientada al desarrollo de actitudes de aceptación de la diversidad lingüística y cultural.
- Incluye la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna desde el grado 1º de educación básica primaria y hasta los grados superiores.
- Busca promover un bilingüismo aditivo.
- Busca promover el aprendizaje de otros contenidos curriculares como estrategia de desarrollo de un bilingüismo aditivo.
- Al dominio de la lengua materna se busca añadir el dominio de la segunda lengua.
- La cultura de la lengua aborígen se concibe como el marco de enseñanza y aprendizaje de la lengua.
- Propende por la satisfacción de necesidades comunicativas y de aprendizaje de los educandos.
- Demanda una política cultural.
- Su objetivo es que los estudiantes alcancen un bilingüismo con dominio equivalente en ambas lenguas.

- La lengua aborigen y la segunda lengua se enseñan y se aprenden desde el principio hasta el final de la escolaridad.
- Las lenguas son objeto de enseñanza, como asignaturas.
- Las lenguas son consideradas instrumentos de enseñanza y aprendizaje de otras materias.
- Hacen referencia al desarrollo de ambas lenguas en un nivel “óptimo”.

Educación intercultural bilingüe (EIB) es el modelo más promovido como política de estado y como modelo curricular; algunos ejemplos de las instituciones y países que vienen trabajando en esta dirección son: El Instituto Superior Pedagógico de Loreto, con su “Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana”, promovido por la Confederación Indígena AIDSESEP (Cf. Burga, 1998); también en Puno, Perú, funciona con este modelo el “Proyecto Experimental de Educación Bilingüe” quizás uno de los más mencionados en la bibliografía especializada (Cf. Hornberger, 2003); otra experiencia que es importante resaltar es la del Estado ecuatoriano, que decidió convertir la EIB en Ley mediante el Decreto 203 de 1988, gracias al cual se creó la *Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe*, (Cf. Abram, 2004). Una caracterización de la EIB se puede sintetizar en los siguientes ítems:

- Tiene su origen en el estudio sobre el papel de la cultura materna en el aprendizaje.
- Centra la atención en los aspectos pedagógicos de conformidad con las teorías de enseñanza aprendizaje de segundas y primeras lenguas, y a los contextos sociolingüísticos.
- Discute el origen y los efectos de los términos bilingüe y bicultural.
- Busca problematizar la concepción estática de la cultura que subyace al concepto “bicultural”.
- Propone que la cultura debe asumirse desde una perspectiva dinámica y cambiante, fruto de las relaciones múltiples entre las culturas en contacto.
- La interculturalidad se asume desde distintas perspectivas como una opción política, estrategia pedagógica y/o enfoque metodológico.
- Demanda la normalización hacia la concepción de las lenguas aborígenes como idiomas válidos de comunicación y educación.

- Toda innovación en EIB debe partir de un diagnóstico sociolingüístico que describa las representaciones de la propia población respecto a la lengua y la cultura y a sus relaciones con otras lenguas y culturas.
- Precisa la distinción entre alfabetización y castellanización.
- Principios educativos que promueve: aprender a leer y a escribir en el idioma propio está en la base de aprendizajes significativos y del desarrollo de autonomía; se requiere una primera fase de aprendizaje oral en la segunda lengua; el dominio –manejo- de dos lenguas entendidos como sistemas cognitivos distintos es la causa de una mayor flexibilidad cognitiva y está en la base del uso descontextualizado del lenguaje.

La bibliografía sugiere que la EIB es la tendencia más innovadora en el proceso de apropiación y construcción de “modelos propios” y la que mejores resultados ha podido comprobar, tal vez porque se trata de un modelo que debe construirse de acuerdo con las condiciones de cada contexto sociolingüístico o por su triple perspectiva como política, estrategia pedagógica y enfoque metodológico. Incluye el tratamiento de la diferencia y de los fines de la educación; brinda herramientas para currículos adecuados a las necesidades culturales y educativas de los pueblos indígenas; y, plantea la necesidad de trabajar en la escuela la relación conocimiento, lengua y cultura. Abram (2000) presenta los argumentos a favor y en contra de la EIB:

Argumentos en contra	Argumentos a favor
<ul style="list-style-type: none"> - Es volver al pasado, las lenguas aborígenes no tienen futuro, hay que aprender inglés. - Las lenguas aborígenes no están en grado de transmitir los contenidos modernos. - Hay demasiados dialectos. - El fomento de tantas lenguas aborígenes produce una fragmentación de la Unidad Nacional. - Ya conocemos lo nuestro, queremos que nuestros hijos aprendan el castellano y la cultura universal. - Cuesta demasiado: hay que producir textos, formar a maestros, hacer todo de nuevo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalece la identidad cultural de los niños, aumenta su autoestima y es así una base mejor para todos los aprendizajes. - Los niños indígenas que reciben EIB aprenden mejor el castellano que sus pares en escuelas castellanas con maestros de habla castellana. (Rockwell <i>et al.</i>, 1989). - Las escuelas de EIB dejan entrever una tendencia de nivelación de las clásicas diferencias de escolaridad, repitencia y deserción entre niños y niñas; hay una mayor retención de las niñas. - Hay indicios serios de que los niños que reciben su educación en modelos de EIB obtienen resultados mejores que sus pares en escuelas castellanas, en materias de fuerte componente

	<p>verbalizador como matemática y lenguas (Rockwell, op. cit.).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Siendo una educación pertinente por excelencia, aumenta la eficiencia de la inversión global, enseñando cosas prácticas y negociables localmente. - Promueve la participación de la comunidad y coloca a la escuela en el centro de ella. - Fortalece la identidad cultural de la comunidad y promueve los derechos de los pueblos indígenas. - - Es un paso en el proceso de transición desde los iguales derechos a las iguales oportunidades.
--	---

Niños indígenas en escuelas castellanas	Niños indígenas en escuelas bilingües
<ul style="list-style-type: none"> - Alta repitencia, temprana deserción. - Las niñas desertan más temprano. - Baja autoestima, identidad frágil. - La participación de la comunidad es escasa. - Modesto aprendizaje del castellano. - Analfabetismo secundario (deserción). 	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor retención. - Las niñas se quedan más años. - Alta autoestima, identidad fortalecida. - Participación activa de la comunidad. - Mejor aprendizaje del castellano. - Alto porcentaje sigue en secundaria.

Ahora bien ¿hasta dónde ha penetrado el modelo EIB en la escuela indígena colombiana? Landaburu (2008) se manifiesta bastante escéptico en general sobre su posible aplicación en el país, pero Serrano (2003) es de la una opinión contraria; sostiene que la Educación Intercultural Bilingüe iniciada en Colombia sin el apoyo gubernamental, hoy en día, tiene estatuto legal. Por su parte, Jiménez y Ramos (2000), representantes indígenas adscritos a la Organización Nacional de Indígenas Colombianos, la consideran un paso hacia otro modelo de educación.

2.2.2 El concepto de interculturalidad

Hablar de interculturalidad es hablar de lengua, de cultura, de individuos y sociedades puestos en relación. El concepto se ha ido construyendo, tanto en América Latina como en Europa, como consecuencia de las necesidades impuestas por el contacto lingüístico y cultural creciente. Para una acotación del término aplicable en el diseño de un programa de curso o algo más específico como un plan de clase, sirve tomar como punto de referencia la definición que ofrece el Marco Común Europeo de

Referencia para las Lenguas (MCER, 2002). El MCER parte de la diferenciación de los conceptos de “multilingüismo” y de “competencia plurilingüística” (Cf. pág.4). El primero remite al conocimiento y coexistencia de las lenguas; el segundo, remite a la experiencia lingüística y la experiencia cultural en la que los saberes se transfieren de unas lenguas a otras, con independencia del nivel de dominio lingüístico e incluyendo los conocimientos sociolingüísticos que hacen posible la adecuación a la situación comunicativa. Esta distinción plantea un cambio de paradigma en la concepción del aprendizaje; implica que el aprendiz es un “usuario de una lengua”. El aprendizaje de una lengua se valora en términos de la capacidad que tiene el estudiante para usar la lengua en situaciones comunicativas reales, en tanto agente social. La competencia plurilingüe sería un componente de la competencia pluricultural, que se adquiere o puede aprenderse gracias al aprendizaje de otra lengua¹⁵. La interculturalidad está definida en términos de consciencia, destrezas y capacidades. Es decir, además del conocimiento objetivo de la propia cultura y de la cultura de la lengua meta supone el desarrollo de una capacidad interpretativa para saber identificar los modos de manifestarse y representarse de las culturas – la propia y la que es objeto de aprendizaje-. Los criterios de evaluación de las destrezas y habilidades interculturales serían: las capacidades (comparar las culturas, ser intermediario cultural, resolver malentendidos culturales y situaciones de conflicto cultural), la sensibilidad cultural y el uso de estrategias para relacionarse con personas de otras culturas. El concepto de interculturalidad tiene una dimensión *comportamental* que nos permite llevarlo a la planificación educativa, en el sentido de brindar pautas para un comportamiento intercultural, es decir, como un enfoque metodológico. La interculturalidad, además, debe entenderse como propuesta política y estrategia pedagógica. Los autores (Cf. Macera, 2000; Condori, 2000; Jiménez, 2000; López, 2001) coinciden en señalar que, en América Latina, las organizaciones indígenas han buscado orientar la planificación curricular en búsqueda de la transformación de las relaciones entre las culturas

¹⁵ “El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una consciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales. Así mismo, capacitan también a los alumnos para mediar, a través de la interpretación y de la traducción, entre los hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en las dos lenguas implicadas.” (MCER, 2002: 47)

dominantes/dominadas por la equidad y la pertinencia. Considerarla como proyecto no invalida su dimensión en términos de una competencia orientada a “desenvolverse en la diversidad”, evaluable gracias a que se ve reflejada en el grado de integración social y en la autoestima. En el contexto sociopolítico de la Unión Europea se ha trabajado en atención a la asimilación de la población migrante, mientras que en Latinoamérica se ha orientado hacia la construcción del diálogo, el intercambio y la complementariedad. Once países incluyen la interculturalidad como política en la legislación educativa. En Honduras, Chile y México como una materia transversal (Cf. Moya, 1998); en Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú como eje educativo transversal (Cf. Abram, 2004). Lo que se propone como eje del currículo no es la interculturalidad *per se*, sino la diversidad. La definición que tengamos de la lengua es el punto de partida para comprender que más que la inclusión de nuevas asignaturas se trata de promover formas más integradoras para comprender el conocimiento. Delimitar la “interculturalidad” supone hablar de la “cultura”, Vívelo (1978)¹⁶ distingue en las definiciones del concepto dos perspectivas: una antropológica y otra mentalista. Define la primera como un mecanismo de adaptación y mantenimiento de una población. Se trata de capacidades y hábitos adquiridos en función de la sociedad a la que se pertenece. “La cultura” es compartida y aprendida a la vez que condicionada biológicamente. En cambio, para la orientación mentalista “cultura” es un sistema conceptual que condiciona los modos de conocer y actuar. “La cultura” determina qué es lo aceptable y lo que no lo es para los miembros de determinado grupo social. Es lo que las personas deben aprender y se diferencia de la herencia biológica; es decir, equivale a modelos mentales. Sea como fuere, los individuos somos portadores de las distintas culturas, aprendidas de nuestros grupos sociales (local, regional, nacional, étnico). Muchos de nuestros comportamientos son observables en la conducta pero muchos otros no, de ahí que parte de nuestra cultura no se haga evidente a nuestra percepción y por ello ésta debe ser objeto de enseñanza y aprendizaje.

Kluckhohn (1974)¹⁷ diferencia entre patrones y temas. Los patrones se refieren a los distintos comportamientos que pueden ser verbalizados y por lo tanto abstraídos por los miembros de determinada cultura. Por el contrario, los temas son implícitos, operan subconscientemente y por lo tanto son difíciles de verbalizar y abstraer. La inclusión de

¹⁶ *Apud* Iglesias, 2003.

¹⁷ *Apud* Iglesias, 2003.

una experiencia intercultural radica precisamente en la capacidad para movilizar este conocimiento implícito y desconocido sobre nuestra propia cultura. Aprender una lengua significa a la vez aprender una cultura. Iglesias (2003) usa la metáfora del “escaparate”¹⁸ para describir los efectos del malentendido cultural sobre la comunicación. Así pues, la competencia intercultural depende de nuestros conocimientos lingüísticos, tanto como de otras capacidades generales que nos permitan llevar a cabo procesos de abstracción, generalización e interpretación sobre la cultura. Iglesias, introduce además el término “comunicación intercultural”, que en última instancia permite llevar al plano concreto del individuo y de su educación tanto “la interculturalidad” como adjetivo para un modelo de educación como para delimitar una competencia.

2.2.3 Políticas lingüísticas en el sistema educativo colombiano

La década de los ochenta ha visto florecer en Colombia varios programas alternativos de educación a veces impulsados directamente desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN). En ellos se trata de utilizar las lenguas nativas. La ley general de educación 115 de 1994 desarrolla detalladamente la existencia institucional específica de una “etnoeducación” o educación propia de los pueblos indígenas¹⁹. La Constitución ratifica estos derechos en los artículos 7, 8, 10, 68 y 70. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación y declara que es obligación suya y de las personas proteger las lenguas y dialectos vernáculos; exige que se imparta educación bilingüe; declara como derecho de los pueblos indígenas, afrodescendientes y gitanos el respeto y la promoción de la cultura propia en los modelos educativos; y, reconoce la igualdad y la dignidad de todas las culturas que conviven en el país. La Constitución establece a partir de la ley 115 los decretos, artículos y resoluciones que orientan el diseño de los currículos institucionales²⁰, por

¹⁸ “La vitrina”, en español de Colombia.

¹⁹ “De hecho, la historia de la educación indígena en América Latina está estrechamente ligada a la participación e intervención de agencias diversas en distintos países de la región. Tales intervenciones han comprendido distintos niveles de operación desde el técnico hasta el financiero. De hecho, por ejemplo, experiencias como las del Programa Nacional de Educación Bilingüe de Guatemala (PRONEBI), la del Proyecto de EIB de la Costa Atlántica de Nicaragua, del Proyecto EBI en el Ecuador o del Proyecto EIB de Bolivia no hubieran podido llevarse a cabo de no haber sido por el apoyo técnico y contribución financiera de la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (AID), de la ONG italiana Terra Nuova y la Unión Europea, de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) o del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), respectivamente.” (López y Küper, 2000: 32).

²⁰ “[...] puntos de apoyo y de orientación general frente al postulado de la Ley que nos invita a entender el currículo como “...un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que

procesos y competencias, abiertos, flexibles y orientados a la construcción de la identidad cultural. Estas decisiones se acuerda conjuntamente con los profesores del sector público y privado y son publicadas por el MEN con el nombre de *Lineamientos Curriculares*, en documentos específicos para cada una de las áreas del currículo. Así, a partir de los lineamientos curriculares se reglamenta la enseñanza y la evaluación de las lenguas: español como lengua materna y lenguas extranjeras. No reglamentan, sin embargo, la enseñanza de lenguas aborígenes ni la enseñanza de español para las comunidades indígenas. Presentamos algunos aspectos de los lineamientos, tanto para la enseñanza del español como de lenguas extranjeras, con la convicción de que pueden servir de base para la elaboración de unos lineamientos para la enseñanza y evaluación del español como segunda lengua a hablantes de lenguas indígenas.

2.2.3.1 Lineamientos curriculares para la enseñanza de idiomas extranjeros

La base legal para establecer las líneas teóricas y prácticas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Colombia son la Ley General de Educación 115 y el Artículo 67 de la Constitución colombiana de 1991, que determina "*El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad*". A pesar de que el Artículo 67 está orientado al reconocimiento de la diversidad etnolingüística nacional²¹, los Lineamientos solo contemplan la enseñanza de lenguas como alemán, francés o inglés. El documento no refiere la existencia de las lenguas aborígenes y por lo tanto no presenta elementos explícitamente relacionados con su pedagogía.

Se promueve el enfoque de currículo entendido como hipótesis de trabajo (Cf. Stenhouse, 1991), planteamiento que tiene en cuenta la dinámica comunicativa del aula, la pertinencia de los aprendizajes y el compromiso implícito de que la calidad del currículo depende de la investigación y seguimiento continuado por parte de los actores de la educación. Esto implica una educación contextualizada, adaptada a las necesidades del entorno y a las comunidades. Además, el aprendizaje simultáneo de lenguas se

contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local... (Artículo 76)". (MEN, 1998: 2)

²¹ Es decir, las lenguas aborígenes, el palenquero de San Basilio (lengua criolla de base española), el bendé de las Islas de San Andrés y Providencia (lengua criolla de base inglesa) y el español.

considera factor de desarrollo de otros aprendizajes, a pesar de lo cual se recomienda que la enseñanza de la L2 tenga lugar después de que el niño haya avanzado en el conocimiento de su L1. La Ley General de Educación estipula que la enseñanza de una lengua extranjera debe empezar en el primer grado de educación básica. Los Lineamientos adoptan un enfoque de la enseñanza y aprendizaje de lengua(s) extranjera(s) orientado hacia al desarrollo de la competencia comunicativa (Cannale y Swain, 1989 y Canale, 1983)²² y como resultado de la participación activa, colaborativa y reflexiva en cinco modalidades de experiencias críticas: leer textos, componer textos de varios géneros, usar la lectura y la escritura, analizar funciones lingüísticas y aprender a aprender. El texto amplía la concepción de aprendizaje desde los enfoques teóricos de Piaget, Bruner, Vigostki, Seaver y Botel. Es decir, basándose en conceptos como: el constructivismo, aprender a partir de lo que se sabe; el aprendizaje significativo, que atiende a la funcionalidad y relevancia de los nuevos contenidos y funciones; el aprendizaje colaborativo y del lenguaje total (la palabra en contextos de significación más amplios como guiones, textos, discursos). Por último, se postula el desarrollo de actividades que posibiliten el aprendizaje de la lengua de una manera natural y espontánea, aunque se recomienda el uso de ejercicios de producción formal de manera que pueda evitarse la simplificación²³. Se promueven enfoques de planificación de la enseñanza cuyo núcleo sean los procesos de aprendizaje. El papel del profesor es el de un orientador que debe saber usar estrategias que fomenten el autoaprendizaje. Las dos características que definen al profesor son la actitud y la efectividad, y dado que las actitudes se forman se les plantea a los profesores el reto por el cambio como resultado de su formación. Por lo tanto, la investigación-acción es un instrumento para la formación y la reflexión constante y parte del perfil de los docentes de lengua extranjera. La planificación de programas y cursos tiene como punto de partida el proceso de evaluación de manera que se articulan: logros esperados, plan del

²² “Una competencia se entiende como un sistema de conocimientos conceptuales y procedimentales organizados en esquemas operatorios, que posibilitan aprendizajes complejos. Las competencias permiten dominar cierto tipo de situaciones, se pueden aprovechar dentro o fuera de la escuela. A partir de ellas se establecen "los blancos" o focos, con los cuales concebimos y construimos un proyecto de formación integral. Pero, ¿qué se entiende por una situación? Podemos decir que hay una situación cuando en función de un reto que se plantea, un sujeto activo puede, dentro de una red de eventos, tomar los datos y organizarlos en una representación coherente que le permitirá llevar a cabo dicha tarea. Una situación se hace compleja a los ojos del individuo cuando éste no domina los procedimientos (Hoc:1987).” (MENb, 1998, Pág. 39)

²³ La simplificación es explicada como “el desfase entre lo que se quiere decir y lo que se debe saber decir. Desfase que no se produce cuando los niños aprenden la primera lengua, sus pensamientos y deseos se estructuran paralelamente a los medios de lo que disponen para expresarse”. (MEN, 1998:8)

programa, indicadores de logro y logros alcanzados²⁴. La eficacia de la evaluación se hace corresponder con los conocimientos exigidos al profesor acerca del estudiante, de las teorías de aprendizaje, de las teorías sobre la enseñanza, las teorías sobre la lengua y su nivel de dominio de las lenguas. El proceso de evaluación es un continuo de verificación a partir de la interpretación de indicios (indicadores) y de la constatación de logros alcanzados frente a los logros esperados que han de establecerse por niveles y competencias.

A continuación, resumimos nuestra interpretación de los principios que presentan los Lineamientos para la enseñanza de lenguas extranjeras:

- El estudiante debe haber desarrollado su sistema oral y escrito en un nivel alto de su lengua materna, al menos durante los primeros años de su vida.
- La dimensión social, entendida como las relaciones con el otro, el contexto y la cultura, condiciona la construcción de significados y del conocimiento general.
- El currículo debe vincular las finalidades educativas, el proyecto de vida de los estudiantes, las situaciones de formación y los procedimientos de evaluación.
- La función comunicativa en una segunda lengua se desarrolla en dos niveles. El primero, del habla para comunicarse en situaciones específicas; el segundo, el de la competencia comunicativa que permite la interacción con las expresiones culturales como la producción literaria y artística.
- La palabra toma su sentido en el discurso, porque pueden asumirse cualesquiera de los modelos de comprensión: interactivos de procesamiento léxico, autónomo de reconocimiento de palabras o mixtos.

El documento desarrolla ampliamente, la teoría del Monitor de Krashen como la teoría de base para enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Consideramos un desacierto que se reconozca como segundas lenguas en Colombia solo lenguas extranjeras como el inglés, francés, alemán, etc. obviando la diversidad lingüística y cultural del país; además, se incurre en el uso de términos poco claros, por lo que

²⁴ “Frente a los estándares los indicadores de logros de la Resolución 2343 de junio 5 de 1996 son las señales que nos indican que avanzamos hacia la consecución de esas metas en los diferentes ámbitos y en todas las dimensiones del ser humano.” *Ibid.*, Pág.33

resulta de difícil su interpretación y uso por parte de los profesores indígenas. No obstante, los elementos teóricos y prácticos para la normalización de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el país son de utilidad pedagógica para el profesor de etnoeducación.

2.2.3.2 Lineamientos curriculares para la enseñanza de lengua castellana

En los Lineamientos curriculares para la enseñanza de la lengua castellana (MEN, 1998b), se adoptan los procesos y competencias como ejes rectores de la organización curricular. Los Lineamientos constituyen indicaciones que respetan la “*autonomía*”, como opción por la multiplicidad y el fortalecimiento de las comunidades pedagógicas, y la “*pertinencia*”, como la capacidad del currículo para responder a los requerimientos propios y comunes de los proyectos educativos institucionales (PEI). La pedagogía de la lengua se inscribe en un enfoque comunicativo y enfocado a la significación. Desde la reforma de 1980, la enseñanza de la lengua materna se planificaba desde el enfoque “semántico-comunicativo”, cuyo propósito era orientar la didáctica hacia la comunicación. Sin embargo, situar “la comunicación” como la función central del lenguaje no había logrado cambiar la didáctica de la lengua. Por todo ello, se propone una ampliación del enfoque hacia una pedagogía de la capacidad del lenguaje, es decir, que se enseñe y aprenda no solo la lengua sino también otros códigos,²⁵ como los icónicos y los sistemas de señales, los simbólicos orientados a la actuación. En suma, se trata de asumir en la enseñanza de la lengua una perspectiva socio-cultural aunque lo que no significa dejar de lado la enseñanza de la gramática. El énfasis se pondrá en el repertorio de conocimientos lingüísticos y extralingüísticos que los usuarios de una lengua comparten, no sólo como sistema de signos y reglas, sino como patrimonio cultural. La definición de las actividades de la lengua o las habilidades comunicativas tradicionalmente concebidas²⁶ son igualmente ampliadas para ser

²⁵ “El área de lenguaje en la EIB tendría no sólo que partir de las concepciones indígenas del aprendizaje, y del papel que el lenguaje juega en este proceso, sino incluso, aprovecharlas para desarrollar con los estudiantes una visión amplia del lenguaje y de sus diversas manifestaciones. Así, junto con la palabra hablada, vendrían la recuperación y la puesta en valor de la tradición gráfica indígena, el dibujo, la kinésica, la propia escritura y otras formas de representación del sentido y del significado. De esta manera, los niños desarrollarían su capacidad de expresar significado a través de diversas maneras y no sólo por medio de la palabra hablada. El desarrollo de la expresión oral complementaría la necesidad de observación, de escucha y de reflexión del educando indígena, constituyéndose en una forma más de significación y comunicación”. (Jung y López, 2003: 20)

²⁶ En la Memoria optamos por la concepción que presenta el MCER, dado que nos parece que metodológicamente ofrecen más posibilidades: “La competencia comunicativa que tiene el alumno o

definidas en términos pragmáticos, incluyendo los aspectos cognitivos implicados. La planificación de la enseñanza de la lengua materna debe tener como meta el desarrollo de una macro-competencia significativa que articula otra serie de competencias de las que está compuesta: competencia gramatical o sintáctica, competencia textual, competencia semántica, competencia pragmática o socio-cultural, competencia enciclopédica, competencia literaria y competencia poética.

La planificación debe articular las competencias por niveles o grados con los indicadores de logro, que han sido clasificados en cinco ejes; estos son: construcción de los sistemas de significación (adquisición), procesos de interpretación y producción de textos, procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, principios de la interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación; y, procesos de desarrollo del pensamiento. Los Lineamientos Curriculares (1998b) aclaran que, en Colombia, el sistema de significación al que se da prioridad es la lengua castellana, las comunidades indígenas deberán planificar atendiendo a las diferencias para enseñar sus respectivas lenguas. La pedagogía para cada sistema tiene características propias²⁷. Algunas de las recomendaciones para el trabajo pedagógico en el eje referido a la construcción de los sistemas de significación son aplicables a la adquisición de otras lenguas, aunque el documento tiene como destinatario a los niños y niñas de ambientes letrados y alfabetizados desconociendo la realidad de un gran porcentaje de la población infantil que no lo es y a un número, no especificado por estudios que les den existencia,

usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de esos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas”. (2000: 30)

²⁷ “En todos los pueblos pervivientes cultural y lingüísticamente es evidente la existencia de unas metodologías propias de la enseñanza de la lengua materna; por tanto es necesario iniciar investigaciones en socio-lingüística, pedagogías propias y continuar la profundización en la etnografía del habla. Ello requiere entender que: Las lenguas maternas parten de la lectura e interpretación de su contexto cultural; las lenguas maternas en la lectura y la escritura ponen en funcionamiento todos los sentidos y suprasentidos, pues buscan el desarrollo del pensamiento; la vida de las lenguas materas es la oralidad, y en su más alto nivel la sacralidad de la palabra y desde allí se desarrolla el pensamiento, la identidad y la cultura. La lecto-escritura ya sea en (L1), (L2), (L3), (L4)... no debe subyugar el poder de la palabra de (L1). Las lenguas aborígenes no pueden continuar subyugadas porque ellas poseen estructuras fonéticas, sintácticas, semánticas y gramaticales como cualquier otra lengua del mundo. En las instituciones del nivel nacional, regional y local estas lenguas deben ser enseñadas, tratadas y difundidas con el mismo status social de cualquier otra lengua. Debe entenderse por bilingüismo el uso y enseñanza equilibrada y competente de la lengua materna y el castellano. La enseñanza de una lengua extranjera en grupos étnicos, explícita contextos multilingües y pluriculturales, como las experiencias vivenciadas entre los pueblos indígenas del Vaupés y la Amazonía.”(MEN, 1998, Pág. 61)

de niños y niñas disléxicos²⁸. Los Lineamientos orientan la planificación de currículos en los que el lenguaje se considera como una capacidad básica y transversal a la adquisición del conocimiento en otras áreas básicas de la formación escolar. Son muy relevantes los elementos para evaluar y planificar la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

²⁸ Recomendamos leer comparativamente la propuesta del MEN con la de Mabel Condemarín (Cf. 1990, Cf. 2003).

Capítulo 3. Universo del estudio

Capítulo 3. Universo del estudio

3.1 Los profesores indígenas de la licenciatura en Etnoeducación UPB/IMA: Aspectos sociológicos

Colombia tiene una población total de 41.468.384 de habitantes, de los cuales el 3,43% (1.392.623) se declara indígena; 0,01% (4.858) declaran ser gitanos²⁹; el 10, 62% (4.311.757) afrocolombianos; y sin pertenencia étnica el 94%, (34.898.170). La proporción de indígenas respecto a la población total departamental está entre el 22 y el 61% en los departamentos de Guajira, Vichada, Guainía, Vaupés y Amazonas; entre el 6 y el 21% en los departamentos de Sucre, Córdoba, Chocó, Cauca, Nariño y Putumayo; entre 3 y un 5 % en Cesar, Caldas, Risaralda, Tolima y Guaviare; 2 % en Atlántico, Arauca, Casanare, Meta y Caquetá; y 1% en los departamentos de San Andrés, Quindío, Valle del Cauca, Magdalena, Bolívar, Norte de Santander, Santander, Boyacá, Cundinamarca y Huila. Guajira, Cauca y Nariño concentran más de la mitad de la población indígena del país (Cf. DANE: 2005).

En Colombia, habitan unos 87 grupos étnicos. En el cuadro 1 (Anexo) se muestra la distribución de los pueblos indígenas por departamento³⁰. En la actualidad existen 710 resguardos titulados³¹, ubicados en 27 departamentos con una extensión aproximada de 34 millones de hectáreas; es decir, el 29,8% del territorio nacional está habitado por unas 800.271 personas, unas 67.503 familias (DANE: 2005). En las cabeceras municipales de los municipios y en las ciudades reside una minoría de indígenas que se ha ido incrementando en los últimos años “como consecuencia del proceso migratorio hacia zonas urbanas del país por los cambios culturales, el agotamiento de las tierras de los resguardos, especialmente en la zona andina, y por el desplazamiento forzado de las comunidades a raíz de la lucha por la tierra que tienen los actores armados ilegales en los territorios correspondientes a los resguardos, especialmente en las regiones de la Sierra Nevada de Santa Marta, y del Urabá y en los

²⁹ En la documentación del DANE y todas las instituciones aparecen como poblaciones rom.

³⁰ El departamento es una unidad político-administrativa equivalente a provincia y a estado. En total son treinta y cinco departamentos.

³¹ Los resguardos entendidos como institución sociopolítica de carácter legal, que otorgan el título de propiedad comunitaria a todos sus habitantes.

departamentos del Cauca, Córdoba, Guaviare, Nariño y Putumayo.” (Hernández; Salamanca y Ruiz, 2007: 21). En la siguiente tabla se presentan indicadores socioeconómicos calculados con base en la Encuesta Nacional de Hogares.

Tabla 2. Indicadores socio-económicos 2000-2002

<p>Expectativa de vida: 66.4 en hombres y 72.3 años en mujeres.</p> <p>Índices de Condiciones de Vida (Dic-2000) Población Económicamente Activa (%): 62.7</p> <p>Índice de Desempleo Total (%): 16.6 (Según datos extraoficiales oscila entre el 20.2% y el 22%) Hombres desempleados (%): 21.7 Mujeres desempleadas (%): 41.3</p> <p>Incidencia de pobreza (%): 59.8 Índice de pobreza extrema (%): 23.4</p> <p>Población sin acueducto (%): 14 Población sin servicio de salud (%): 13.6 Desnutrición global menores de 5 años (%): 6.2</p> <p>Educación Personas 12 y más años (%): 7.8 Asistencia 12-18 años a secundaria y universitaria (%): 4.9 Asistencia 5-11 años a primaria (%): 7.7 Niños de 6 o menos años en el hogar (%): 5.2</p> <p>Población afiliada a seguridad social en salud Régimen contributivo (%): 32.8 Régimen subsidiado (%): 21.6</p> <p>Fuente: Cálculos DNP-DDS-GCV. Con base en DANE. Encuesta Nacional de Hogares.</p>

Fuente: <http://www.etniasdecolumbia.org>

3.1.2 Situación lingüística colombiana: departamentos de Amazonas, Caquetá, Guainía, Vaupés, Vichada, Putumayo, Cauca, Antioquia, Quindío, Risaralda, Chocó y Norte de Santander

Se presentan algunas características de la morfosintaxis de lenguas que hablan los profesores indígenas matriculados actualmente en el programa de licenciatura en las sedes de los municipios de Medellín y Puerto Asís. Aunque consideramos necesario el conocimiento de los otros niveles de realización de las lenguas, para este trabajo optamos por presentar aspectos morfosintácticos que permiten comprender las similitudes y diferencias de estas lenguas con el español a partir del criterio: lenguas aglutinantes, flexivas y analíticas. Los departamentos que se incluyen en el subtítulo

hacen referencia a las regiones en las que se encuentran asentadas sus comunidades y resguardos³²

lenguas	ALGUNAS CARACTERÍSTICAS de la MORFOLOGÍA y la SINTAXIS
Inga	Tipológicamente es aglutinante, y del tipo nominativo-acusativo. El orden de palabras es el de SOV, el cual permite variaciones para expresar función. Los afijos son sufijos, e incluyen los sufijos de caso que indican las funciones de los sintagmas nominales en la oración. Los modificadores nominales pueden ir antes del sustantivo.
Kamëtsa	Los sustantivos distinguen animado, no animado; presentan marcas clíticas para indicar singular, aunque hay sustantivos sin ellas. Usan veintidós postposiciones para indicar la función, algunas veces clíticas. Los clasificadores nominales se valen de dieciocho sufijos que se postponen al sustantivo, al demostrativo, a los numerales o al adjetivo. Presentan nueve prefijos marcadores del modo evidencial, más diez prefijos de aspecto que van después del modo si este ocurre. Los participantes de la acción se manifiestan o en los prefijos del verbo que indican la persona y el número o, cuando no se trata de un complemento animado, prefijos que indican el sujeto del verbo.
Nasa Yuwe	Tipológicamente es aglutinante. El orden de palabras es SOV, las variaciones se deben a razones pragmáticas o sintácticas. En la subordinación este orden es estricto, si no hay verbo va el predicado nominal. Atributo del genitivo, posesivos y cuantificadores se anteponen al sustantivo, los adjetivos van después. El adverbio va antes del adjetivo y del verbo. Son sufijos: los marcadores de aspecto y modo, los morfemas de flexión y derivación del verbo. Hay una frecuencia relevante de construcciones mediales en la subordinación. Cierta contexto temporal es expresado en una oración de forma que solo al último predicado se le agrega un elemento de flexión, en tanto los otros reciben un morfema medial. Las oraciones mediales pueden estar marcadas como tópico, establecen un marco de contenido.
Guambiano	Hay seis funciones nombres, verbos, adjetivos, pronombres personales, deícticos e interrogativos que componen la oración en diferentes combinaciones. El predicado puede ser verbal si tiene como núcleo a un verbo conjugado, o puede ser nominal cuando tiene como núcleo un verbo predicado auxiliado y un verbo auxiliar. En el verbo se marca el sujeto, no requiere su expresión por fuera de éste, pero en ocasiones puede aparecer expresado sin modificar el enunciado. A todas las palabras se les puede agregar marcas sufijadas. Se clasifican como verbos aquellas que pueden recibir marcas de actancia, aspecto y modo.
Uitoto	Es de estructura morfológica aglutinante. El orden predominante de las palabras es SOV. El verbo es la palabra de mayor complejidad morfológica, tiene un contenido semántico más rico, puede alcanzar una extensión silábica más larga. Los límites entre el verbo y el nombre son borrosos en algunos aspectos. La formación de palabras por composición es una tendencia relevante. Los sustantivos pueden ser de tres clases, los no compuestos constituidos por una sola raíz léxica, que puede ir seguida de uno o más sufijos clasificadores; sustantivos que denotan seres animados que llevan marca de género masculino o femenino, no siempre la lleva. Ahora bien, los sustantivos pueden incluir la marca de tamaño (aumentativo o diminutivo). Finalmente los sustantivos que llevan marca de plural, el singular no se marca, ni el plural cuando se trata de sustantivos no contables.
Muinane	Tipológicamente es aglutinante, usa libremente afijos derivativos e inflexivos. El orden frecuente de palabras es SOV, aunque se pueden presentar los órdenes OSV y SVO. Hay predominio de sufijos, aunque en algunos casos se dan prefijos de verbos y sustantivos. En cuanto al número hay tres categorías: singular, dual y plural. No se distingue adjetivos de sustantivos los cuales llevan afijos que indican categorías como: calificativo de tamaño, limitador (solo), especificadores (posesivos, demostrativos), número, caso. Se distinguen sustantivos animados (compuestos por dos sustantivos o un verbo más un sustantivo), intrínsecamente plurales, por eso para

32 Para ampliar la descripción tipológica de las lenguas se pueden confrontar González y Rodríguez (2000) y Moreno (2003)].

	formar el dual y el singular se debe agregar un sufijo. Sustantivos inanimados generalmente llevan sufijo clasificador que hace referencia a la forma o función. El sintagma verbal está compuesto por un verbo principal, más los modificadores y complementos.
Tucano	El orden de los constituyentes de la oración es SOV, el verbo es obligatorio, el tema, el tiempo y el lugar casi siempre preceden al sujeto. Complemento indirecto, de instrumento, de acompañamiento, los adjetivos comparativos y los adverbios de manera van después del sujeto y antes del complemento. Los sufijos verbales cumplen varias funciones. Las variaciones del orden de palabras dependen de factores discursivos. Presenta gran cantidad de cláusulas subordinadas. Los sufijos verbales expresan: la persona y número del sujeto, el tiempo, el punto de vista de quien habla. Una característica típica es el modo evidencial.
Tuyuca	Es una lengua aglutinante y nominativo-acusativo. El orden de los elementos en la oración es C (tiempo) C (lugar) S C(indirecto) V. El único elemento obligatorio es el verbo, normalmente una oración está compuesta de cuatro palabras. Género, número y persona del sujeto se indican obligatoriamente en el verbo de la oración principal. Todos los afijos son sufijos. Una característica típica es el modo evidencial.
Sikuani (Guahibo)	Los sufijos son marcas de “sujeto”, los prefijos de “objeto”. Se distingue el número: singular, dual y plural. Sustantivos animados e inanimados. Dentro del animado el masculino es el género no marcado. El no animado lleva marcas con propiedades formales y semánticas: forma plana, en forma de esfera, vehículo, etc.
Curripaco y piapoco	El orden básico de las palabras es SVO, pero con libertad sintáctica. Los adjetivos y verbos comparten algunas propiedades morfológicas. Hay marcadores de posesión inalienable y alienable. Distinguen género singular y plural. Hay deixis personal y demostrativos, que puede usarse como artículos definidos con los sustantivos. Se diferencian los demostrativos entre dos y cuatro grados. Son de morfología verbal aglutinante. Conocen la deixis verbal de persona, se señalan mediante afijos los participantes de un suceso denotado.
Piaroa	El orden de palabras en la oración es básicamente SOV. Los complementos circunstanciales gozan de cierta libertad. El poseedor es antepuesto al objeto poseído, el adjetivo atributivo pospuesto al sustantivo y las relaciones sintácticas se indican, la mayor parte de las ocasiones mediante posposiciones, algunas como sufijos. Hay pronombres personales tres en singular y tres en plural, pero la tercera persona del singular se subdivide en femenina y masculina. Los determinativos y los cuantificadores son otro tipo de pronombres que desempeñan generalmente funciones adjetivales. Su forma cambia según los géneros, números y clases nominales. Los número plural y singular se usan con casi todos los componentes del sintagma nominal: sustantivo, pronombre, determinativo y adjetivo.
Barí	No se encontró descripción morfológica ni sintáctica. Solo diremos que el tono cumple función léxica, es un rasgo que también puede cumplir una función gramatical referida a la identificación de las relaciones que se dan entre los constituyentes.
Awa (Awa Pit)	Las palabras se clasifican en nominales, adjetivales y verbales dependiendo de las marcas que puedan recibir, el lugar y la función que ocupen en el sintagma.
Embera	(A partir de la descripción del habla de los indígenas del río Napipi, variante de la costa pacífica.) En el sistema nominal se encuentran: nombres y adjetivos. Los nombres pueden llevar marcas de ergativo, absoluto, locativo, nominativo. Del sistema verbal se sabe que reciben un morfema necesario para poder sufijar las marcas de tiempo, aspecto, persona, número, etc.

3.1.2.1 Demolingüística

Serrano (2003, 219) presenta una clasificación de algunas etnias de acuerdo con sus condiciones de vida y la valoración que hacen de la escritura en sus lenguas maternas, diferencias que permiten agruparlas en tres categorías³³.

1. Los grupos más extendidos territorialmente, entre los que no están muy demarcadas las fronteras culturales. Su organización social es compleja y tradicional. No son temas de interés ni la escuela ni la escritura en sus lenguas aborígenes. En los casos de etnias o escuelas que llegan a incluir la escritura en sus proyectos educativos, lo hacen por razones de lealtad y prestigio inherentes a la escritura misma.

2. Los grupos que habitan espacios culturalmente más definidos y territorialmente delimitados; con formas de gobierno participativas - una elite numerosa y con representatividad externa-. La lengua es objeto de interés, han planteado las bases de una política cultural y lingüística, se muestran reservados frente a la inclusión de la escritura en la lengua aborígen.

3. Los grupos más débiles y con menos hablantes habitan en espacios muy delimitados y en territorios amenazados. La organización social es tradicional, pero carece de fuerza organizativa y adolece de falta de representatividad ante el mundo externo. Se busca una asimilación en las mejores condiciones posibles. Manifiestan mayor interés por la introducción del español como segunda lengua (L2), y manifiestan poca confianza en sus L1 y en sus culturas. La escritura de sus L1 tiene sentido para mantener la memoria del grupo.

Según el CCELA,³⁴ 34 pueblos tendrían a la fecha menos de 1.000 hablantes. Landaburu (2004) señala que subsisten 66 lenguas aborígenes en Colombia, solo 50 de ellas habladas. Las lenguas con mayor número de hablantes monolingües son la arahuaca, andoke, cuiba, guahiba y cubeo³⁵. El siguiente esquema resume la

³³ Esta clasificación proviene fundamentalmente de información adquirida durante el desarrollo del proyecto Evaluación de la Calidad de la Educación Indígena en Colombia (1995-1996). El estudio se hizo en los proyectos educativos koreguaje, wayuu y arahuaco. En cada caso estudiaron tres escuelas y un colegio, seleccionados por las organizaciones indígenas.

³⁴ Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes –CCELA, Universidad de Los Andes. www.ccela.uniandes.edu.co

³⁵ Cf. Ethnologue: Languages of Worl, y DANE (2005).

distribución de las lenguas aborígenes de acuerdo con los siguientes criterios: familia lingüística a la que pertenece, lenguas aisladas y lenguas fronterizas; en los cuadros 2 y 3 (vid. Anexo) se puede consultar de manera detallada la clasificación de las lenguas aborígenes, su número de hablantes y su situación lingüística³⁶.

Once familias lingüísticas	Chibcha, Arawak, Caribe, Quechua, Tucano, Guahibo, Saliba – Piaroa, Makú-Puinave, Huitoto, Bora y Chocó.
Cinco lenguas aisladas	Andoque, Cofán, Kamsá, Tikuna y Tinigua
Cuatro lenguas fronterizas	Yaruro (Chibcha – río Meta), Quicha Ecuatoriano (río San Miguel), Yagua (trapezio amazónico) y el Cocama (familia Tupí-Guaraní).

3.1.3 Acceso al sistema educativo nacional

En este epígrafe se bosqueja la situación educativa de los indígenas colombianos; para ello, mostramos cómo está organizado el sistema educativo y luego presentamos algunas cifras sobre el nivel de acceso a la educación básica a partir de datos del Ministerio de Educación. Además, se presentan los resultados de dos estudios, uno realizado por una universidad privada y otro por el Estado colombiano. En general, los resultados permiten hacer referencia a la condición del profesor indígena, las posibles tendencias y necesidades educativas de la escuela en relación con la lengua, especialmente la escritura y la enseñanza de lenguas, como un problema anclado en la funcionalidad asimétrica de las mismas.

La organización del sistema educativo en Colombia se establece por niveles y grados: educación preescolar, educación básica (cinco grados, de primero a quinto), educación secundaria (cuatro grados, de sexto a noveno) y educación media (dos grados, décimo y undécimo). Luego se ubica la educación tecnológica y superior o universitaria. En el siguiente esquema de la población colombiana según niveles de ingreso para 1999 (Ministerio de Educación Nacional) se muestran los indicadores de cobertura educativa³⁷:

³⁶ Se recomienda confrontar esta clasificación genética de las lenguas indígenas con la que presentan González y Rodríguez (2000: 25-49).

³⁷ Citados por un estudio realizado en colaboración con la Organización Nacional de Indígenas Colombianos (ONIC) y el Consejo Regional de Indígenas del Cauca (CRIC) (2004).

Tabla 3. Indicadores de cobertura educativa

	Total de la población	Población Ingresos altos	Poblaciones marginales	Población indígena
Total de cobertura educativa	88%			
Educación básica	52%	100 %	99%	11%
Educación media	26%			
Analfabetismo	13%			4%

En el proyecto de Evaluación de la Calidad de la Educación Indígena en Colombia, realizado entre 1995 y 1996 con auspicio del Ministerio de Educación de Colombia, Serrano (2003) señala que en el territorio nacional hay 1.600 escuelas indígenas con unos 35.200 niños matriculados de los 150.000 que requerirían el servicio de educación.

El CRIC y la ONIC presentan también los resultados de un estudio sobre los niveles de deserción escolar de los estudiantes aborígenes realizado en los departamentos del Cauca, Antioquia y la Guajira. Según los datos, de 12.243 estudiantes matriculados para el grado sexto de la básica secundaria en el año 1998 solo se graduaron 1.199 de la educación media en 2003. El estudio señala como causa de estos resultados los recursos económicos, el bajo rendimiento, o causas familiares y culturales. Otros estudios concluyen que los altos índices de repitencia, deserción, extraedad y analfabetismo de los vernáculo-hablantes para América Latina (cf. López, 2003) están asociados a:

- la tradición educativa de los modelos de enseñanza y de los currículos indígenas. La inadecuación de las políticas lingüísticas y educativas hasta antes de los años ochenta, por su afán castellanizador.
- la lentitud para hacer la distinción conceptual, que en la mayoría de los casos *sigue siendo discursiva*, entre enseñanza del español como lengua materna y enseñanza de español como segunda lengua.
- la situación de los maestros indígenas, que en el mejor de los casos son maestros únicos de escuelas multigrado en comunidades predominantemente orales y cuya formación ha tenido lugar sobre la base de una enseñanza monolingüe en español.

Una tradición educativa tal se perpetúa en las metodologías y estrategias de los maestros indígenas, quienes en muchos casos intentan llevar a la escuela modelos de

educación propios. Es decir, desarrollar prácticas más adecuadas a las necesidades educativas y lingüísticas de sus estudiantes. Uno de los casos más citados en la bibliografía especializada es el de la comunidad Páez (Nasa Yuwe) con su creación de un programa bilingüe desde 1978 (Cf. Programa de educación bilingüe e intercultural, 2001). Los indígenas nasa empiezan por planificar el currículo, pero no desde las metas esperadas en relación con el currículo nacional (logros esperados, indicadores de logro), sino desde las necesidades de los niños y niñas escolarizados a quienes aún no se les había enseñando a valorar la importancia de mantener sus lenguas originarias, a la vez que a tener el español como su segunda lengua, es decir, a ser bilingües. A esta condición se sumó luego la identificación de otros factores individuales y sociales que afectaban el aprendizaje y que estaban en la base de la socialización y la experiencia de los niños con la escuela tradicionalmente castellano hablante. El diagnóstico de los profesores mostraba que era necesario trabajar inicialmente en la superación de estas dificultades, por lo que optaron por crear un grado al que llamaron *primerito* con el fin de introducir en él tareas de aprestamiento, para vincular a los niños de la comunidad a la escuela y viceversa. En la actualidad, hay diversas propuestas de los profesores en distintas comunidades indígenas, además de la Páez, para conciliar las demandas curriculares del Estado con sus propias necesidades (cf. Arbeláez; Álvarez y Montoya: 2007).

Capítulo 4. Metodología

Capítulo 4. Metodología

La propuesta didáctica consta de ocho partes. En la primera, se aplica un muestreo para conocer y contrastar con la bibliografía existente algunas condiciones en las que se está desarrollando el trabajo de los profesores indígenas. En la segunda, se presentan los datos generales del curso con base en las condiciones del currículo de la Licenciatura en Etnoeducación (UPB/IMA). En la tercera, se hace el análisis de sus necesidades en el ámbito público, profesional y académico a partir de resultados del cuestionario aplicado a profesores indígenas. En la cuarta, como resultado del análisis de necesidades se planifican las metas del curso de enseñanza de español como segunda lengua para profesores indígenas. En la quinta, se especifican los objetivos del curso a partir de las metas. En la sexta, se deciden las unidades de análisis del programa a partir del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). En la séptima, se planifican las unidades didácticas y en la octava se especifican los componentes de una unidad didáctica. La población a la cual está dirigido el curso está representada por los 550³⁸ indígenas colombianos matriculados en la licenciatura en Etnoeducación que ofrece la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín en convenio con El Instituto Misionero de Antropología.

4.1 Los participantes

El total de la muestra es de 67 profesores indígenas de educación básica primaria, en ejercicio o en formación, matriculados en la carrera de licenciatura en Etnoeducación, quienes para tomar las clases presenciales deben viajar desde sus apartadas regiones a alguno de los centros urbanos, sede del programa. Las clases presenciales se reciben durante los meses de junio a julio y de diciembre a enero. La muestra incluye hablantes de veintidós lenguas aborígenes de cinco regiones del país distribuidas en dieciséis Departamentos (vid. Cuadro 4. Anexo).

³⁸ La licenciatura en Etnoeducación tiene registro calificado del Ministerio de Educación Nacional desde el año 2000, a la fecha (noviembre de 2008) se encuentran matriculados 1.116 estudiantes, población afrodescendiente, mestiza e indígena de Colombia. Del total de estudiantes matriculados 550 son indígenas, de los cuales 60 % son mujeres y 40% hombres. Comunicación personal con Olga Lucía Arbeláez Rojas.

4.2 Técnica de recogida de datos

Dada la dificultad para establecer contacto con los participantes del muestreo, se optó por diseñar una encuesta escrita con preguntas de respuesta múltiple, preguntas mutuamente excluyentes, preguntas con escalas de valoración y una pregunta abierta que ofreciera alguna información sobre el estado de la competencia escrita en español de los encuestados.

4.3 El cuestionario y el análisis de los datos

Se diseñó un cuestionario que aportara información sobre los siguientes temas de interés: lugar de origen y de trabajo de los profesores indígenas; lenguas que hablan; total de la población estudiantil que atienden en sus escuelas e instituciones educativas; lengua o lenguas que hablan sus estudiantes; sus creencias o valoraciones sobre el aprendizaje del español y de las lenguas aborígenes en sus territorios y escuelas; si están vinculados a proyectos de enseñanza de lenguas; si han elaborado material didáctico para la enseñanza de lenguas, concepciones y las ideas que subyacen a su práctica como profesores de lenguas.

Las encuestas fueron realizadas con la colaboración de profesores del convenio Universidad Pontificia Bolivariana/Instituto Misionero Antropológico³⁹. Los profesores informaron a los estudiantes indígenas sobre las características y fines del mismo, lo aplicaron y estuvieron presentes durante el proceso para dar explicaciones y resolver dudas. El cuestionario se aplicó entre los meses de junio-julio de 2008, que corresponde al periodo presencial de la licenciatura en Etnoeducación. En la sede de Puerto Asís se aplicó en todos los semestres, y en Medellín, en los semestres primero, cuarto y sexto, en los que actualmente se encuentran matriculados estudiantes indígenas.

La información fue sistematizada y procesada con el programa estadístico para ciencias sociales SPSS versión 15. Este programa se eligió por estar diseñado expresamente para el análisis de encuestas de variables medidas en escala nominal, de intervalo y de razón, así como para elaborar tablas de frecuencias y tablas de contingencia.

³⁹ Grupo de investigación Lengua y Cultura. Escuela de Educación y Pedagogía. Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín-Colombia. www.upb.edu.co

**Capítulo 5. La programación de un curso de español como segunda
lengua para profesores indígenas**

Capítulo 5. La programación de un curso de español como segunda lengua para profesores indígenas

En los siguientes epígrafes presentamos una propuesta de curso de español como segunda lengua para profesores indígenas, elaborada con base en siete elementos que a la vez pueden considerarse como etapas del proceso, en el siguiente orden: la evaluación de los factores del entorno, la toma de decisiones sobre el funcionamiento del curso, el análisis de las necesidades, la determinación de las metas y objetivos del curso, la identificación de las unidades de análisis del programa y la relación entre las unidades de análisis del programa en la planificación de una unidad didáctica.

La evaluación de factores del entorno y el análisis de las necesidades del curso se llevan a cabo a partir de los datos de la encuesta.

5.1 Factores del entorno

En el siguiente epígrafe exponemos algunos factores sociales y educativos relacionados con la presencia, el papel y la importancia del español en las comunidades indígenas. Se incluyen, además, aspectos de su tradición educativa como: su cultura del aula, sus tendencias y preferencias respecto al aprendizaje para identificar posibles fuentes de conflicto. El apartado concluye con la presentación de algunos datos sociológicos del perfil de los alumnos y de los recursos y medios con los que se cuenta para la puesta en marcha de un curso como el que proponemos.

Se concluyó que, en los departamentos (provincias) colombianos de Amazonas, Caquetá, Guainía, Vaupés, Vichada, Antioquia, Chocó, Quindío, Risaralda, Cauca y Putumayo, un alto porcentaje de los niños y niñas de los grupos aborígenes están cursando la primaria en instituciones educativas ubicadas en sus resguardos y comunidades indígenas. De los 67 estudiantes encuestados, 51 son profesores de educación básica primaria en algunas de estas instituciones y, según sus datos, atienden a un total de 1.643 niños y niñas. En el cuadro 4 (vid. Anexos) Incluimos el número de hablantes que tendrían las lenguas habladas por los profesores encuestados, según las fuentes consultadas.

En estas instituciones existe una tendencia creciente a la inclusión de las lenguas aborígenes como parte del currículo escolar. De acuerdo con los datos de la encuesta, los padres de familia se muestran favorables a que en las escuelas e instituciones

indígenas se enseñe de manera sistemática la lengua aborígen; asimismo, los profesores consideran que los niños deben aprender a leer y a escribir en sus lenguas aborígenes (Tabla: 13, Anexos). De acuerdo con los profesores encuestados, la etnia Kamëtsa es la primera en formular y desarrollar un proyecto escolar para la enseñanza de lenguas (aborígen/español), a partir de entonces (1972), especialmente durante los años 2004, 2005 y 2006, se inician los proyectos de enseñanza de lenguas en las distintas instituciones educativas. Es, pues, una tendencia creciente que el español y la lengua aborígen deban compartir los espacios de reflexión y construcción curricular, como lo muestra la tabla 16 (vid. Anexos) sobre el inicio de proyectos específicos para la enseñanza de lenguas aborígenes y de español.

La población en edad escolar es lingüísticamente diversa; según la valoración de los profesores, podría hablarse de un equilibrio entre hablantes monolingües, tanto de español como de lenguas aborígenes, y hablantes bilingües, como hemos denominado en la encuesta a quienes son hablantes de su lengua aborígen y del español (vid. Anexo, tablas: 6 a 10) Por otra parte, los profesores, cuyos rangos de edad se presentan en la tabla 4, son predominantemente hablantes bilingües (55 de ellos son hablantes de su lengua aborígen y de español). Ahora bien, siguiendo el criterio de L1, L2 y L3 sólo un profesor del Vaupés se declara hablante de tres lenguas aborígenes y 11 de ellos se declaran monolingües de español. Es importante señalar que 31 profesores declaran que su L1 es una lengua aborígen y su L2 es el español; 9 declaran el español como su L1 y su lengua aborígen como su L2 y 15 se declaran hablantes solo de su lengua materna (lengua aborígen). El orden de adquisición de las lenguas puede ser consecuencia de una adquisición natural por contacto con el medio o de los procesos de escolarización. Las actitudes frente a la lengua aborígen y al español han venido cambiando.

El caso de una profesora de Leticia (Dpto. del Amazonas) puede ilustrar la condición de otros profesores. Ella narra cómo sus padres le prohibieron hablar su lengua por considerarla una forma de atraso social, una forma de retroceso hacia la vida salvaje y, cómo ella, a raíz del contacto con sus estudiantes indígenas, se vio en la necesidad de aprenderla y empezó a comprender el significado que su lengua materna tenía para su vida. Ahora ella se comunica en lengua aborígen con sus hijos, que habitan en un contexto social castellano hablante.

Finalmente, aclaramos que quienes se declaran hablantes solo de lenguas aborígenes tienen que ser hablantes también de español puesto que, por una parte, no

podrían haber cumplimentado la encuesta que fue hecha en español y sin ayuda de traductores y, segundo, porque la licenciatura se cursa en español.

Tabla 4. Edad de los profesores de acuerdo con datos de la encuesta

Rango de edad	Entre 20 y 30 años	Entre 30 y 40 años	Menos de 20 años	No responden
Porcentaje	50%	40%	1%	9%

En relación con la(s) lengua(s) y la comunicación, el 47,8% de los encuestados afirma que para comunicarse la familia y la comunidad usan tanto la lengua aborígen como el español, frente al 34,3%, que sostiene que la comunicación se da en lengua aborígen y el 13%, que responde que se da en español. No obstante, las respuestas muestran mayor vacilación ante la afirmación según la cual en las comunidades indígenas se comunican oralmente en español con la misma facilidad que lo hacen en sus lenguas maternas. La tendencia general revela una percepción diferenciada del grado de dificultad para la comunicación oral en español y en lengua aborígen, como se muestra en la tabla 11:

Tabla 5. Los indígenas colombianos se comunican (hablan y comprenden) en español con la misma facilidad que lo hacen en su lengua materna

		Frecuencia absolutas	Frecuencias relativas
Válidos	Muy de acuerdo	13	19,4
	De acuerdo	16	23,9
	Medianamente de acuerdo	20	29,9
	En desacuerdo	12	17,9
	Muy en desacuerdo	2	3,0
	Total	63	94,0
Perdidos	Sistema	4	6,0
Total		67	100,0

A los profesores se les pidió describir el material didáctico que hubieran elaborado hasta la fecha. Esta pregunta de respuesta abierta muestra un porcentaje significativo de dificultades de escritura en español por parte de los propios profesores en aspectos como: la concordancia de género y número, la ortografía y la cohesión textual. Los datos de la encuesta parecen corroborar la demanda por modelos de enseñanza y aprendizaje orientados a la producción y comprensión escrita en ambas lenguas que, a su vez, integren el modelo de comunicación oral como el factor de aprendizaje dominante para las culturas aborígenas (vid. Anexo, tablas: 11, 12, 13 y 14). Los medios rurales en los que se encuentran ubicadas las instituciones educativas, la

escasez de materiales de apoyo didáctico y la escasa circulación de libros deben incidir en la selección de las actividades y en el tipo de estrategias. No puede programarse un curso para los profesores indígenas en el que se les brinde una gran variedad de materiales y recursos que luego ellos no podrán utilizar en su práctica. Parte de la frustración de los profesores tiene que ver con el desfase entre sus cursos de formación y los cursos que ellos realmente pueden impartir en sus regiones. La mitad de los profesores declara haber elaborado material didáctico para la enseñanza tanto de español como de lengua aborigen. La descripción de los materiales muestra que, en general, están orientados a recoger parte de la tradición oral expresada en rituales, el conocimiento de las plantas medicinales y alimentos tradicionales, rondas, poesías, trabalenguas, mitos y leyendas. En cuanto a los formatos, se refieren a ellos como cartillas, folletos o fichas léxicas y gráficas. Toman como punto de partida la enseñanza de los alfabetos, y en menor medida incluyen aspectos de gramática. Dan importancia al dibujo y al grabado. Es importante señalar que un 52% dice reconocer la diferencia entre lenguas aglutinantes y flexivas, frente al 25,4%, que dice no saber responder a la pregunta (vid. Tabla: 15, Anexos).

5.2 Datos generales del curso

Los datos de planificación del curso que se incluyen en este epígrafe dependen de los factores institucionales y contextuales que hemos enunciado antes; entre ellos destacamos los siguientes aspectos: el curso de español como segunda lengua se incluiría como asignatura opcional en el programa de licenciatura en Etnoeducación. La licenciatura es de carácter semi- presencial y los estudiantes se desplazan desde regiones muy apartadas hasta los centros urbanos para tomar las clases durante dos periodos anuales de 20 días lectivos. Dadas estas condiciones, las características generales del curso son las siguientes:

Tipo de curso	Duración	Extensión	Frecuencia	Duración de las sesiones clase	Descansos	Número de alumnos
Intensivo Nivel A2+	30 horas	20 días	Diario	2 hrs.	Sin descanso	15

5.3 Análisis de necesidades

Para el análisis de las necesidades tomamos como punto de partida aspectos referidos tanto a las necesidades objetivas como a las subjetivas. Para las primeras hemos descrito en apartados anteriores algunas condiciones culturales y educativas de los profesores como su procedencia, nivel de estudios, profesión, edad y lenguas que hablan; para las segundas también hemos incluido algunas de sus preferencias, motivaciones y actitudes hacia el aprendizaje del español. En este epígrafe especificamos sus necesidades de uso del español en los ámbitos: público, académico y profesional de acuerdo con sus propias respuestas (vid. Anexo, tablas: 17 a 19). Para delimitar las metas del curso tomamos las necesidades que en la encuesta obtienen una frecuencia más alta, de manera que para cada uno de los ámbitos se han delimitado los siguientes aspectos de acuerdo con la pregunta: “los indígenas necesitan el español para...”:

Ámbito	Necesidades
Público	Realizar transacciones en instituciones públicas. Comprender y compilar documentos oficiales, formularios, etc. Conocer y hacer respetar sus derechos.
Profesional	Hacer presentaciones y dar conferencias. Redactar adecuadamente documentación profesional: informes, circulares, memorandos, etc.
Académico	Redactar adecuadamente documentación profesional: informes, circulares, memorandos, etc. Comprender vídeos o programas de televisión relacionados con el sector profesional.

5.4 Metas del curso

En este epígrafe presentamos las metas de aprendizaje desde la perspectiva conceptual de los “objetivos generales” de los Niveles de referencia para el español del Plan Curricular del Instituto Cervantes (Cf. PCIC, 2006)⁴⁰. Se trata de enseñar la lengua española para promover el desarrollo de las competencias generales del estudiante desde tres dimensiones, como: *agente social*, *hablante intercultural* y *aprendiente autónomo*, de manera tal que las metas del curso, para cada una de estas dimensiones y desde del punto de vista de las necesidades de los estudiantes, son:

⁴⁰ Los “objetivos generales” de los Niveles de referencia para el español se ubican en el primer nivel de concreción del diseño curricular. Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2006-2007.

Metas para el estudiante como:	Finalizado el curso los estudiantes serán capaces de:
<i>Agente social</i>	Responder pruebas de evaluación de lengua española diseñadas por agentes externos.
	Redactar informe de resultados de pruebas de evaluación realizadas por agentes externos, con adecuación y corrección idiomática.
<i>Hablante intercultural⁴¹</i>	Identificar las creencias sobre otras culturas fruto de la aplicación de filtros, clichés y estereotipos.
	Analizar las situaciones en las que se den malentendidos culturales.
<i>Aprendiente autónomo</i>	Identificar y corregir errores en la escritura propia y en la de los compañeros.
	Identificar las áreas en las que se ha hecho con el control consciente de su propio proceso de aprendizaje y aquellas en las que todavía no.

5.5 Planificación de los objetivos por meta

La planificación de los objetivos está hecha con base en lo que esperamos que los alumnos sean capaces de hacer; para su redacción seguimos la estructura propuesta por Findley y Nathan, (1980: 226)⁴². En consecuencia, cada objetivo está redactado en términos de “objetivos de comportamiento”, es decir, incluye una descripción de los resultados del aprendizaje. La estructura general para cada objetivo contempla cuatro componentes: los alumnos como sujeto de aprendizaje, un verbo de acción que define el comportamiento o actuación por aprender, las condiciones bajo las cuales el alumno demostrará lo que aprende y el nivel mínimo de actuación que se exige después de la instrucción. La concepción de los objetivos está además orientada a la formación de los estudiantes como profesores de español (SL) para niños indígenas.

Meta 1: Responder pruebas de evaluación de la lengua española diseñadas por agentes externos.

Objetivos:

1. El estudiante es capaz de redactar instrucciones breves utilizando marcadores del discurso como conectores y estructuradores de la información.

⁴¹ En las dimensiones del estudiante como “hablante intercultural” y como “aprendiente autónomo” las metas se expresan en términos de “objetivos de proceso”. En el primer caso, nuestra opción es por metas que buscan favorecer la “visión de la diversidad cultural”. (Cf. PCIC, 2006: 83).

⁴² *Apud* Richards y Lockhart, 2002.

2. El estudiante sigue las instrucciones para responder de la manera indicada y con adecuación los distintos ítemes formulados en una prueba SABER, dirigida a niños de quinto grado de educación primaria y diseñada por el Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia.

Meta 2: Redactar un informe de los resultados de las pruebas de evaluación elaboradas por agentes externos, con adecuación y corrección idiomática.

Objetivos:

1. El estudiante escribe un informe de 500 palabras sobre un vídeo que ha sido trabajado en la clase, en el que mantiene el referente y el hilo discursivo mediante el uso de recursos gramaticales.
2. El estudiante lleva a cabo tareas de corrección de su propio uso de signos de puntuación como el punto, la coma y el punto y coma en un texto breve, escrito por él mismo.

Meta 3: Identificar las creencias sobre otras culturas fruto de la aplicación de filtros, clichés y estereotipos.

Objetivos:

1. El estudiante es capaz de participar en discusiones orales en las que expresa su opinión y valora comportamientos y actitudes lingüísticas a partir de situaciones de interacción entre personas o grupos de distintas culturas.
2. El estudiante es capaz de participar en discusiones orales en las que expresa acuerdo/desacuerdo y presenta contraargumentos a partir de situaciones de interacción entre personas o grupos de distintas culturas.
3. A partir de la narración de situaciones, el estudiante participa en actividades de clase en las que hace explícitos, de manera oral o escrita, los factores que dificultan la interpretación y el acercamiento a la cultura de segunda lengua como creencias, estereotipos, condicionamientos de la cosmovisión, etc.

Meta 4: Identificar y corregir errores en la escritura propia y en la de los compañeros.

Objetivos:

1. A partir de la exposición del profesor, el grupo, organizado en equipos de trabajo, elabora un cuadro escrito de las estrategias que usan para corregir la escritura y de aquellas que les gustaría incorporar.

2. El estudiante corrige la ortografía de un texto narrativo-descriptivo de 500 palabras escrito por otro compañero a partir de un tema trabajado en la clase; la corrección debe incluir las razones que la motivan.

Meta 5: Identificar las áreas en las que se ha hecho con el control consciente de su propio proceso de aprendizaje y aquellas en las que todavía no.

Objetivos:

1. A partir de una lista de indicadores de logro del aprendizaje del español proporcionada por el profesor los estudiantes, organizados en subgrupos, elaboran listas de los logros alcanzados y de aquellos que les gustaría alcanzar.
2. A partir de los logros alcanzados y los deseados, discutidos y redactados por el grupo, cada estudiante escribe sus metas de aprendizaje para el semestre en curso, con base en un modelo proporcionado por el profesor.

5.6 Decisión sobre las unidades de análisis del programa

Las “tareas”, entendidas como unidades-proceso, permiten incorporar los objetivos, los contenidos y la evaluación que facilitan la puesta en práctica de currículos abiertos y centrados en los alumnos. “Una de las definiciones (de tarea) más específicas es la que ofrece Nunan (1989:10, *apud* Zanón, 1990:22): «una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma»⁴³. El núcleo de la enseñanza de lenguas mediante tareas es el lenguaje y su aprendizaje, en palabras de Zanón (1999:16) se atiende tanto a la enseñanza formal del español como a la dimensión instrumental. Nos acogemos a la variante de planes de trabajo, de manera que cada unidad está organizada en torno a la realización de la tarea final.

⁴³ *Apud* MELERO, P. (2000:106).

5.7 Las unidades didácticas

UNIDAD	META	TAREA
La ciudad en la que estudiamos.	1	Hacer una descripción grabada de la ciudad en la que se encuentran los estudiantes recibiendo las clases: qué sitios son de su interés, qué hacen en cada uno de ellos y cómo se puede ir a ellos desde la sede de la centro de estudios.
Todos a la pizarra.	2	Elaborar un informe con la participación de todo el grupo, a partir de una superestructura dada, para comunicar a otros docentes el contenido de un material visual sobre una experiencia de enseñanza de lengua aborigen.
Bochica y Bachué,* en la maloca.	3	Representar en sendas siluetas de tamaño natural las culturas de habla aborigen y las de habla hispana, mediante palabras que den respuesta escrita, en español o en la lengua de los estudiantes, o dibujada a indicaciones que hace el profesor sobre distintos aspectos: geografía, creencias, tradiciones, forma de ser, etc.
Juego de letras.	4	Hacer un juego de cartas en el que mediante preguntas sencillas puedan adivinarse palabras de vocabulario común y de ortografía dudosa.

objetivos de proceso	meta	Actividad TRANSVERSAL
La bitácora.	5	En las paredes del aula el profesor pega desde el primer día tarjetas con logros esperados en el aprendizaje de español, cada logro estará representado por algún objeto natural: una piedra, una hoja, un trocito de madera, una semilla, etc. Se invita a los estudiantes a coleccionar en dibujos cada logro que vayan adquiriendo de acuerdo con su nivel y autopercepción. La bitácora se usará como parte de la sesión de autoevaluación y cierre.

5.8 Los componentes del programa ejemplificados en la planificación de una unidad didáctica

La planificación de una unidad didáctica por tareas implica hacerse la pregunta: ¿qué requieren los estudiantes para resolver la tarea? En este epígrafe presentamos un

* Bachué fue la progenitora de la humanidad. La leyenda cuenta la historia de una mujer llamada Bachué que emergió de la laguna de Iguaque acompañada de un niño de 3 años. Con el pasar del tiempo y una vez que el pequeño había crecido celebraron el matrimonio y poblaron la tierra. Cuando el mundo estaba poblado, y ellos viejos, retornaron a la laguna y se sumergieron en las aguas dejando muchas enseñanzas a los nativos. En su lugar salieron dos grandes serpientes. Bochica, el ser civilizador. Cuando la humanidad se hallaba sumida en el desorden, hizo su aparición por el oriente de la Sabana de Bogotá, Páramo de Chingaza Bochica, un anciano venerable de largas barbas y pelo blanco, vestido con una túnica y en su mano una varita de oro. Bochica predicó y enseñó las buenas costumbres a los habitantes de la sabana, les dictó algunos preceptos morales. El civilizador de los indígenas enseñó a sembrar, a fabricar casas y a tejer en algodón y el fique, a cocer el barro y hacer ollas, la manera de calcular el tiempo y determinar las fechas para la siembra y la recolección. En una época cuando la Sabana de Bogotá estaba inundada por causa de chibchacún, dios de las aguas, Bochica invitó a los grandes caciques para que lo acompañaran a la región del Tequendama. Una vez allí subió sobre el arco iris y con su vara golpeó las rocas dando salida a las aguas. Así se formó el Salto de Tequendama. En castigo, condenó a chibchacún a cargar la tierra sobre sus hombros. Los indígenas creían que cuando este se cansaba y cambiaba de hombro la gran piedra, se producían los temblores y terremotos.

ejemplo de cómo pueden distribuirse los contenidos que requiere el desarrollo de la tarea en los componentes gramatical, nocional, pragmático, textual y cultural. Tanto los contenidos como la organización por componentes los hemos tomado del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC: 2006) que ofrece inventarios a partir de la definición de los niveles de aprendizaje de lenguas (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Para nuestra propuesta, nos hemos limitado a trabajar con los inventarios del Nivel A2. Asumimos que el PCIC (2006) es una guía, reconocemos que sus inventarios no incluyen modos de vida ni prácticas derivadas de sociedades y culturas como las aborígenes, a quienes está dirigido el programa, por eso las decisiones sobre los contenidos, en cualquiera de los componentes, son decisiones iniciales que deberán enriquecer la visión que tenemos de los grupos y sus lenguas. Es tarea del profesor comparar la programación inicial con la programación modificada al finalizar el curso. A manera de ejemplificación, en los epígrafes anteriores (5.4, 5.5, 5.6 y 5.7) hemos presentado cuatro de los seis pasos que propone Estaire (*apud* Melero, 2000)⁴⁴ para la programación de una unidad didáctica por tareas; estos son: la elección del área de interés, la programación de tareas finales, la especificación de objetivos y la especificación de componentes (temáticos y lingüísticos) necesarios para la realización de tareas finales. A estos últimos se refiere este epígrafe y están sintetizados en el siguiente esquema:

Unidad 1	EL ESTUDIANTE ES CAPAZ DE REDACTAR INSTRUCCIONES BREVES UTILIZANDO MARCADORES DEL DISCURSO COMO CONECTORES Y ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN.
	EL ESTUDIANTE SIGUE LAS INSTRUCCIONES PARA RESPONDER DE LA MANERA INDICADA Y CON ADECUACIÓN LOS DISTINTOS ÍTEMES FORMULADOS EN UNA PRUEBA A SABER, DIRIGIDA A NIÑOS DE QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y DISEÑADA POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, REPÚBLICA DE COLOMBIA

TAREA	<i>HACER UNA DESCRIPCIÓN GRABADA DE LA CIUDAD EN LA QUE SE ENCUENTRAN LOS ESTUDIANTES RECIBIENDO LAS CLASES: QUÉ SITIOS SON DE SU INTERÉS, QUÉ HACEN EN CADA UNO DE ELLOS Y CÓMO SE PUEDE IR A ELLOS DESDE LA SEDE DE LA CENTRO DE ESTUDIOS.</i>
--------------	--

- MACROFUNCIÓN DESCRIPTIVA: LUGARES. ⁴⁵
--

⁴⁴ Los seis pasos que propone Estaire en la programación de una unidad didáctica son: elección del tema o área de interés, programación de tareas finales, especificación de objetivos, especificación de componentes (temáticos y lingüísticos) necesarios para realización de tareas finales, programación de tareas posibilitadoras de comunicación necesarias para la consecución de las tareas finales, incorporación de reciclaje y sistematización de elementos tratados con anterioridad y evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje.

⁴⁵ *Ibid.* P. 297

TEXTOS	- ETIQUETAS DE PRODUCTOS EN LAS QUE SE DEN INSTRUCCIONES DE USO. - INSTRUCCIONES ORALES PARA HACER RECETAS Y FIGURAS EN PAPIROFLEXIA. - PRUEBA SABER, GRADO QUINTO DE PRIMARIA.
Nociones generales	- Nociones espaciales: de posición relativa; de movimiento, estabilidad. Orientación, dirección y orden. ⁴⁶ - Nociones temporales: aspectos de desarrollo (simultaneidad, anterioridad, posterioridad, finalización, continuación, repetición, duración, transcurso). ⁴⁷
Nociones específicas	- Actividades artísticas y culturales: fotografía, literatura, monumento, estatua, cuadro, obra de teatro. ⁴⁸ - Compras, tiendas... lugares, personas y actividades. ⁴⁹
Tácticas pragmáticas	- Recursos gramaticales: sustitución de proformas (pronombre personal, demostrativos, posesivos, adverbios, con función anafórica) ⁵⁰ . - Estructuradores de la información: ordenadores (de inicio, de continuidad, de cierre.) - Deixis espacial: Situación respecto al Yo y al otro. Adverbios deícticos.
Gramática	- Adverbios nucleares o de predicado: circunstanciales facultativas (de lugar, de tiempo –de secuencia, orden o sucesión) ⁵¹ - Se impersonal para pedir instrucciones. - Imperativo e infinitivo (en etiquetas de productos) para dar instrucciones. - Presente de indicativo para explicar qué hay que hacer o cómo funciona algo.
Contenidos culturales	- Educación y cultura: actividades escolares y extraescolares más comunes. ⁵² - Bibliotecas, museos y centros culturales. - Actividades de ocio, hábitos y aficiones. ⁵³ - Actividades al aire libre. ⁵⁴ - Servicios: instalaciones deportivas, parques y zonas verdes, mobiliario urbano. Horarios y comportamiento. - Compras: tiendas y establecimientos. Productos, comportamientos

⁴⁶ Ibid. Nociones espaciales de “Posición relativa: dentro (de), fuera (de), debajo (de), encima (de) [Hispanoamérica], arriba (de), delante (de), detrás (de), enfrente (de), alrededor (de), a/en – las afueras (de), haber, desde, hasta, entre. //Movimiento y estabilidad: subir, bajar, andar, caminar, pasear, correr, pasar (por), quedarse, sentarse, acostarse, de ida y vuelta.//Orientación, dirección: subir, bajar, seguir, cruzar, girar, coger.// Orden: antes de, después de, delante, detrás. P. 317-319

⁴⁷ Ibid. Nociones temporales. Aspectos de desarrollo. “Simultaneidad: durante, ya, todavía no, antes de// Posterioridad: después de.// Inicio: empezar a + infinitivo, desde.//Finalización: terminar de + infinitivo, hasta.// Continuación: seguir, todo el tiempo.//Repetición: muchas veces, otra vez.// Duración y transcurso: cuarto de hora, durar, toda la –mañana/tarde/noche, todo –el día/fin de semana, durante.” P. 321-323

⁴⁸ Es necesario ampliar el inventario adecuándolo a la situación y comportamientos culturales de los grupos a los que está dirigida la propuesta. Es tarea del profesor ir enriqueciendo el inventario de manera que pueda hacerse un registro de esas actividades artísticas y culturales por grupos que pueden estar distribuidos geográficamente.

⁴⁹ Ibid. Centro comercial, papelería, peluquería, quiosco, estanco... dependiente, hacer la compra. P. 350-351

⁵⁰ Ibid. Construcción e interpretación del discurso. Mantenimiento del hilo narrativo. Recursos gramaticales: “Sustitución por proformas. Pronombre personal, demostrativos, posesivos, adverbios, con función anafórica.// Estructuradores de la información. Ordenadores de inicio, de continuidad, de cierre.// Deixis espacial: Situación con respecto al Yo y al otro. Adverbios deícticos: *arriba, abajo, adelante, atrás, cerca, lejos*. P. 258- 259

⁵¹ Ibid. “De lugar. Prepositivos. Combinación con la preposición de (dentro, fuera, abajo, arriba, delante, detrás, lejos, cerca. De tiempo. De secuencia, orden o sucesión: primero, luego, después y prepositivos. Combinación con la preposición de: antes, después.” P.127

⁵² Ibid. Inventario de saberes socioculturales. Fase de profundización.

⁵³ Hábitos y aficiones. “Concepto de ocio en función de la edad, sexo, grupos sociales... *creencia de que determinadas actividades de ocio pertenecen solo a determinados grupos sociales, etc.*”// p. 412-413

⁵⁴ Es importante hacer inventarios que enriquezcan nuestro conocimiento sobre estos conceptos en las culturas aborígenes.

Capítulo 6: Conclusiones

Capítulo 6: Conclusiones

La Monografía ha supuesto una doble reflexión; por un lado, induce a pensar en los niveles de competencia en español como segunda lengua de los profesores indígenas y en sus necesidades como hablantes y profesores también de lenguas indígenas, cuya demanda institucional por parte de sus cabildos y comunidades es cada vez mayor. Por otra parte, nos obliga a pensar en ellos como los profesores de la población infantil y juvenil, es decir, en sus conocimientos acerca de la didáctica para la enseñanza de lenguas y del desarrollo curricular para contextos de lenguas en contacto. En suma, hemos intentado dar alguna respuesta a la pregunta sobre qué herramientas curriculares pueden ser útiles para mejorar las condiciones en que, tanto los profesores indígenas como sus estudiantes, pueden aprender español como segunda lengua.

Pensamos que es un deber del Estado colombiano construir con los profesores y especialistas en enseñanza de lenguas y en lenguas aborígenes los lineamientos generales para la enseñanza del español como segunda lengua, así como actualizar los lineamientos existentes -español como lengua materna y lenguas extranjeras-, de manera que en la redacción de los mismos se incluya al español como SL, esto supone que la terminología diferencie “lenguas extranjeras” de “segundas lenguas” y que en la descripción de las teorías curriculares y lingüísticas se muestre cómo éstas pueden aplicarse tanto para la enseñanza de lenguas extranjeras como para la enseñanza de segundas lenguas, procurando establecer diferencias entre ellas. Los *Lineamientos Curriculares* constituyen una fuente de consulta para todos los profesores e instituciones públicas y privadas del país - indígenas, afrodescendientes, mestizos, etc.-, por esta razón, creemos que deben estar redactados en un discurso inclusivo. Cuando los profesores indígenas consulten estos documentos deben ver reflejados sus propios problemas y realidades educativas.

Cuando iniciamos este trabajo sabíamos de la diversidad de lenguas aborígenes que hablan los estudiantes del programa de licenciatura en Etnoeducación –convenio UPB/IMA- pero solo teníamos intuición de sus actitudes hacia ellas y ningún dato sobre la relación del español con las mismas en los currículos escolares. La encuesta nos dio acceso a algunos datos y creencias que tienen los profesores sobre la enseñanza de ambas lenguas y acerca de sus necesidades. Una de esas necesidades es profundizar en

el estudio y conocimiento de didácticas adecuadas para la enseñanza de la lectura y la escritura, tanto del español como de la lengua aborígen, pero en procesos pedagógicos capaces de usar la oralidad como modelo de comunicación predominante en el aula de clase.

El estudio de las teorías sobre adquisición de segundas lenguas y sobre bilingüismo debe estar en la base de la formación de los profesores, pues es a partir de los conceptos que los profesores podemos confrontar la idea que tenemos sobre las lenguas y su aprendizaje. Encontramos que los profesores indígenas tienden a enseñar las lenguas desde una concepción estructural, ponen el énfasis en los niveles lingüísticos, especialmente en el fonético-fonológico, en el sintáctico y en el léxico. La teoría constituye el fundamento de la reflexión sobre nuestras prácticas de enseñanza, de cómo nos relacionamos con los estudiantes, qué queremos que aprendan, qué creemos que saben y cómo evaluamos sus progresos. El estudio de la tradición teórica se debe traducir en formas más eficaces de enseñanza y aprendizaje y las disposiciones legales son la mediación entre una y otras.

Esperamos llevar a cabo la experiencia piloto del curso para evaluar la hipótesis según la cual los adultos tienen ventajas cognitivas que les permitirían usar estrategias metacognitivas para avanzar con mayor autonomía en el aprendizaje. Creemos que las experiencias de aprendizaje de los profesores se transfieren a sus prácticas de enseñanza, por lo que el diseño del curso está orientado a mejorar el nivel de competencia y a posibilitar la reflexión de los profesores sobre su didáctica del español. Los modelos de enseñanza de la lengua que llevan a la práctica los profesores indígenas, fundados en su experiencia de aprendizaje del español como “lengua materna”, deben confrontarse mediante el uso de instrumentos de investigación en el aula que les permitan reconocer las características grupales e individuales de los niños, niñas y jóvenes a quienes la educación debe brindarles elementos para incorporarse de una manera feliz y productiva a sus propias realidades. Creemos que los currículos de formación y capacitación de los profesores indígenas deben incorporar los avances sobre la didáctica de enseñanza del español (SL – E/LE) como elementos para esa confrontación a la que es necesario agregar el conocimiento y comprensión de las lenguas-objeto de la enseñanza y el aprendizaje, de sus similitudes y sus diferencias estructurales y funcionales.

Bibliografía

ABRAN, L. (2004), Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina. URL//: <http://www.iadb.org/sds/doc/IND-MAbramS.pdf>

ARBELÁEZ, O; ÁLVAREZ, A Y MONTOYA, J. (2007), *Estado del arte de las metodologías para la enseñanza del español como segunda lengua en contextos indígenas centro y sur de Colombia: primera etapa*. Universidad Pontificia Bolivariana: Medellín, Colombia. En prensa.

BURGA, E. (coord.) (1998), *Programa Curricular Diversificado de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas Amazónicos*. Perú: AIDSESEP/PFMB.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA.

URL: http://www.secretariasenado.gov.co/leyes/CONS_P91.HTM

CONSEJO DE EUROPA (2001), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes 2002. 280p.

CONDORI, A. (2000), Tres fundamentos para la aplicación de la educación intercultural. En: *La interculturalidad: Desafío educativo de los pueblos indígenas en los países andinos*. II Seminario Internacional. Cusco, Perú: Unión de Comunidades Aymaras, Grupo Pachawaray.

URL:<http://fundacion.proeibandes.org/bvirtual/docs/infofinalve.pdf>

CONDEMARÍN, M. (1990), *Dame la mano libro de trabajo para usos de la escritura*. España. Visor. 128p.

CUMMINS, J. “¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas.” *Revista de Educación*. (2001), núm.: 326. Pp. 37-61.

ETHNOLOGUE: LANGUAGES OF WORLD.

http://www.ethnologue.com/show_country.asp?name=CO

FERNÁNDEZ, M.. (1999) *Introducción a la lingüística*. Barcelona: Ariel. 326p.

GARCÍA, SANTA-CECILIA, A. (2000), *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros. ISBN 84-7635-430-4. 111p.

GONZÁLEZ DE P Y RODRIGUEZ DE M. [Coord.] (2000), *Lenguas indígenas de Colombia. Una visión descriptiva*. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. 839p.

HERNÁNDEZ, R. (2000), *Los Métodos de Enseñanza de Lenguas y las Teorías de Aprendizaje*. Madrid: Universidad de Alcalá.

VI CONGRESO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA APLICADA. ADQUISICIÓN DE LENGUAS. TEORÍAS Y APLICACIONES. *Modelos de adquisición del bilingüismo infantil.* Santander. Asociación española de lingüística Aplicada, 1988. Santander.

IGLESIAS, C. “Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas.” *Carabela*. (2003), núm.: 54, Madrid. Pág. 5 a 28.

INSTITUTO CERVANTES. (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Vol. A Madrid: Biblioteca Nueva. 544p.

JIMÉNEZ, R. Y RAMOS, (2000), *La educación una estrategia para la construcción de condiciones de interculturalidad*. En: La interculturalidad: Desafío educativo de los pueblos indígenas en los países andinos. II Seminario Internacional. Unión de Comunidades Aymaras, Grupo Pachawaray, Cusco, Perú.

URL: <http://fundacion.proeibandes.org/bvirtual/docs/infofinalve.pdf>

KRASHEN, S. (1992), *El modelo del monitor y la actuación de los adultos en las lenguas segundas*. En: Muñoz Licerias (Comp.). Pp. 143-152.

LANDABURU, J. (2004), «*La situación de las lenguas aborígenes de Colombia: prolegómenos para una política lingüística viable*», *América Latina Historia et Mémoire*, Número 10-2004 - Identités: positionnements des groupes indiens en Amérique latine, [En ligne], mis en ligne le 2 février 2005.

URL: <http://alhim.revues.org/document125.html>. Consulté le 5 septembre.

LÓPEZ, L. Y KÜPER, W. (2000), *La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas*. Documento de trabajo.

URL:// http://fundacion.proeibandes.org/bvirtual/biveib_page.php?pagina=15

LARSEN-FREEMAN, D. Y LONG, M. (1991), *An introduction to second language acquisition research*. Trad. Esp. Molina M. I. y Benítez P. P. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos. 367p.

MACERA, V. (2000), *Interculturalidad y Educación intercultural*. En: *La interculturalidad: Desafío educativo de los pueblos indígenas en los países andinos*. II Seminario Internacional. Cusco, Perú: Unión de Comunidades Aymaras, Grupo Pachawaray. URL: <http://fundacion.proeibandes.org/bvirtual/docs/infofinalve.pdf>

MELERO, P. (2000), *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. España: EDELSA. 165.p

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998), *Lineamientos curriculares lengua castellana*.

URL: www.eeducador.com/col/contenido/contenido.aspx?catID=322&conID=1438

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998b), *Lineamientos curriculares idiomas extranjeros*.

URL://: www.eeducador.com/col/contenido/contenido.aspx?catID=322&conID=1438

MIKI, K.; FERNÁNDEZ, C.; HIGUERAS, M. (1997), *Experto en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. España: Fundación Antonio Nebrija. 175p.

MORENO, F. (1998) *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

MORENO, C. (2003), *El universo de las lenguas*. España: Castalia. 1265p.

PERIS, M. (2004), *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE*. En: *Red Electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*. RedELE. Biblioteca virtual. Número 2. URL: <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/martin.shtml>

PERIS, M. “*Gramática y enseñanza de segundas lenguas.*” Carabela. (1998), núm.: 43. Pp. 5-12.

RICHARDS, J. Y LOCKHART, CH.. *Reflective teaching in second language classrooms*. Trad. Esp. (2002), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. España: Colección Cambridge de didáctica de lenguas. .

SERRANO, J. (2003), *La enseñanza de la lengua aborígen en el marco de la educación indígena en Colombia*. Cap. X. En. *Abriendo la escuela. Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*. Jung y López [Comps.], Madrid: Morata. 263p.

SILVA-CORVALÁN, C. (2003), *La adquisición de lenguas: Una revisión de la literatura con especial referencia al castellano*. Cap. 1. En. *Abriendo la escuela. Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*. Jung y López [Comps.]. Madrid: Morata. 263p.

SISTEMA DE CONSULTA PARA ÁREAS DE REGLAMENTACIÓN ESPECIAL. República de Colombia. <http://sigotn.igac.gov.co/siganh/>

SOTO, A. “*Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático.*” *Tonos Digital. Revista Electrónica de estudios filológicos*. (2005), núm.; 10.

STENHOUSE, L. (1975), *An Introduction to curriculum research and development*. Londres: Heineman.

UNESCO, IESALC, ONIC Y CRIC. (2004) *Educación Indígena en Colombia, Una Apuesta de Futuro y Esperanza*. Cali: Universidad de San Buenaventura.

WEINREINCH, U. (1953), *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York. *Lenguas en Contacto. Descubrimientos y problemas*. Trad. Esp. (1974), Universidad Central de Venezuela. Caracas. 311p.

ZANÓN, J. “Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (I) y (II)”, *Cable*. (1998-89), núm.; 2 y 3. Pp. 47-52 y 22-32.

ZANÓN, J. [coord.]. (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen. p.190.

Cuadro 1. Distribución de la población indígena según etnias y la división territorial por departamentos

Divisiones territoriales	Etnias
DANE	
Norte	
Atlántico	Mokana
Cesar	Arhuaco, Kogui, Wiwa, Yuko, Kankuamo
La Guajira	Arhuaco, Kogui, Wayuu, Wiwa
Magdalena	Arhuaco, Chimila, Kogui, Wiwa
Sucre	Senú
Noroccidental	
Antioquia	Embera, Embera Chamí, Embera Katío, Senú, Tule
Córdoba	Embera Katio, Senú
Chocó	Embera, Embera Chamí, Embera Katio, Tule, Waunan
Nororiental	
Arauca	Betoye, Chiricoa, Hitnu, Kuiba, Piapoco, Sikuani, U'wa
Norte de Santander	Barí, U'wa
Santander	(U'wa), Guane
Central	
Boyacá	U'wa, Muisca
Caquetá	Andoke, Coreguaje, Coyaima, Embera, Embera Katio, Inga, Makaguaje, Nasa, Uitoto
Cundinamarca	Muisca
Huila	Coyaima, Dujos, Nasa, Yanacona
Meta	Achagua, Guayabero, Nasa, Piapoco, Sikuani
Amazonas	Makuna, Matapí, Miraña, Nonuya, Ocaina, Tanimuka, Tariano, Tikuna, Uitoto, Yagua, Yauna, Yukuani, Yeral
Guainía	Kurripako, Piapoco, Puinave, Sikuani, Yeral
Guaviare	Desano, Guayabero, karijona, kubeo, kurripako, Nukak, Piaroa, Piratapuyo, Puinave, Sikuani, Tucano, Wanano
Vaupés	Bara, Barasana, Carapana, Desano, Kawiyarí, Kubeo, Kurripako, Makuna, Nukak, Piratapuyo, Pisamira, Siriano, Taiwano, Tariano, Tatuyo, Tucano, Tuyuka, Wanano, Yurutí
Vichada	Kurripaco, Piapoco, Piaroa, Puinave, Sáliba, Sikuane
Centr occi dental	
Caldas	Cañamomo, Embera, Embera Chamí, Embera Katio
Risaralda	Embera, Embera Chamí
Tolima	Coyaima
Suroccidental	

Cauca	Coconuco, Embera, Eperara Siapidara, Guambiano, Guanaca, Inga, Nasa, Totoró, Yanacona
Nariño	Awa, Embera, Eperara Siapidara, Inga, Kofán, Pasto
Putumayo	Awa, Coreguaje, Embera, Embera Katio, Inga, Kaëntsa, Kofán, Nasa, Siona, Uitoto
Valle del Cauca	Embera, Embera Chamí, Nasa, Waunan

Fuente: DANE, Censo General 2005

Cuadro 2. Lenguas aborígenes según su clasificación, número de hablantes y situación lingüística

LENGUA	FAMILIA	Nro	FUENTE	Monolingües
Achagua	Arawak	400	SIL, 1994	
Arhuaco	Chibcha, Arauak	4.301	Arango y Sánchez, 1998	90%
Andoque	Aislada	619	WCD, 2000	50%
Awa-Cuaiquer	Barbacoa- Pasto	20.000	SIL, 1996	
Barasana	Tucano	350	SIL, 1990	
Bari	Chibcha - Motilona	850	WCD, 2000	
Bora	Witoto - Bora	400		
Cabiyarí	Arawak, Mapuran	50	Bourgue, 1976	
Cacua	Maku	50	SIL, 1976	
Camsá	Aislada	4.022	Arango y Sánchez, 1998	
Carabayo	Sin clasificación	150		
Carapana	Tucana	600	SIL, 1990	
Carijona	Caribe	140	SIL, 1993	
Chimila	Sin clasificación	2.000	Censo, 1993	
Cocama	Tupi, Tupi - Guarani	20		
Cofán	Chibcha, Cofán	600	SIL, 2000	
Cogui	Chibcha, Arauak	9.770	SIL, 2000	
Cubeo	Tucana	6.000	SIL; 1994	10%
Cuiba	Guanhiban	2.343	Censo, 1993	50%
Curripaco	Arawaka, Mapuripán	2.699	WCD, 2000	
Desano	Tucana	800	SIL, 1995	
Embera	Choco, Embera	13.000	Aguirre y Pardo-Rojas, 1988	
Emberá-Baudó	Chocó	5.000		
Emberá Catío	Choco	11.000	SIL, 1995	
Emberá - Tadó	Chocó	1.000	SIL, 1991	
Epena	Chocó, Emberá	8.000	SIL, 2000	
Guahibo	Guanhiban	18.772	Censo, 1993	40%
Guambiano	Barbacoa- Coconuco	15.596	WCD, 2000	
Guanano	Tucano	450	SIL, 1993	
Guayabero	Guanhiban	1.237	Censo, 1993	
Huitoto, Minica	Witoto	1.700	SIL, 1995	
Huitoto, Murui	Witoto	1.900	SIL, 1995	
Hupdë	Maku	150	SIL, 1991	
Inga	Quechua	12.000	SIL, 2000	
Creole English		12.000	SIL, 1981	

Koreguaje	Tucano	2.000	SIL, 1981	
Kuna, border	Chibcha, Kuna	876	WCD, 2000	
Macuna	Tucano	450	SIL, 1991	
Malayo	Chibcha, Arauak	3.225	Organización Gonowindu Tayrona, 1993	
Muinane	Witoto, Bora	150		
Nhegatu	Tupi - Guaraní	3.000		
Nukak Makú	Maku	300		
Nasa Yuwe	Lengua aislada	83.300	WCD, 2000	41.650
Ocaina	Witoto	12		
Palenquero	Creole de base española	500	J. Holm, 1989	
Piapoco	Arawaka	4.542	Censo, 1993	
Piaroa	Saliva	80	Adelaar, 1991	
Piratapuyo	Tucano	450		
Playero	Guanhiban	244	WCD, 2000	
Puinave	Lengua aislada	2.000	NTM, 1977	
Quichua, Napo				
Saliba	Saliva	1.035	Censo, 1993	
Siona	Siona-Secoya	300	SIL, 1982	
Siriano	Tucano, Desano	337	WCD, 2001	
Tanimuca-Retuara	Tucano	300	SIL, 1976	
Tariano	Arawaka	332	Arango y Sánchez, 1998	
Tatuyo	Tucano	350	SIL, 1983	
Ticuna	Lengua aislada	8.000	SIL, 2000	
Tinigua	Lengua aislada	2		
Totoro	Barbacoa, Coconuca	4	Arango y Sánchez, 1998	
Tucano	Tucano	2.000		
Tunebo, Angosturas	Chibcha			
Tunebo Central		2.500	SIL, 2000	

Fuente: DANE (Censo, 2005)

Cuadro 3. Cuadro comparativo de clasificación de las lenguas y la cantidad de hablantes según distintas fuentes y criterios de clasificación.

Lengua	Familia	Familia, número de hablantes. Fuente 1 ⁵⁵	Familia, número de hablantes. Fuente 2 ⁵⁶	Landaburu Fuente 3 ⁵⁷
Awa			(Awa-Cuaiquer) Barbacoa-pasto, 20.000 hablantes. SIL, 1996.	
Bari Ara		Bari. Chibcha Motilona	(Bari) Chibcha – Motilona, 850 hablantes. WCD, 2000	<u>1.800</u> ⁵⁸ hablantes
Embera		Chocó, 50.000 hablantes, zona occidental de Colombia y en la Costa Pacífica al sur del país.	Choco, Embera, 13.000 hablantes. Aguirre y Pardo-Rojas, 1988	50.000 hablantes
Embera Chamí				
Embera Dobida				
Embera katío			Chocó, 11.000 hablantes. SIL, 1995.	
Guambiano		Páez – Barbacoa, 9.0000 hablantes, para los años setenta. Andes centrales, cerca de Popayán.	Barbacoa- Coconuco- 15.596 hablantes. WCD, 2000	16.000 hablantes
Inga		Quechua, 20.000 hablantes	Quechua, 12.000 hablantes. SIL, 2000.	11.000 hablantes
Kamëtsa	.	Familias y lenguas sin clasificar, 4.000 hablantes, en los años ochenta. Valle del Sibundoy, Putumayo.	Lengua aislada, 4.022 hablantes. Arango y Sánchez, 1998	
Nasa Yuwe		Páez – Barbacoa, 60.000 habitantes, para los años sesenta. Andes centrales. Popayán y Cauca.	Lengua aislada, con 83.300 hablantes. WCD, 2000.	Paez (100.000) hablantes
Piapoco		Arahuaca, 3000 hablantes, región del río Vichada.	Arawaka, 4.542 hablantes. Censo de 1993.	<u>4.500</u> hablantes
Piaroa		Piaroa-Sáliba, 12.000 hablantes en la década de los ochenta. Banco sur del río Orinoco, Venezuela.	Saliva, 80 hablantes. Adelaar, 1991	<u>800</u> hablantes
Curripaco		Arahuaca, 3000 hablantes, alrededor de los ríos Guainía, Isana e Inírida.	Arawaka, Mapuripán. 2.699 hablantes. WCD, 2000.	<u>6.900</u> hablantes
Tucano		Tucana	Tucano, 2000 hablantes.	<u>7.300</u> hablantes

⁵⁵ Apud Moreno C. Las lenguas del mundo.

⁵⁶ Apud DANE. 2005 y Ethnologue Language of World.

⁵⁷ Landaburu. Clasificación de las lenguas indígenas de Colombia.

⁵⁸ El subrayado indica los grupos etnolingüísticos con comunidades de hablantes de su lengua fuera de Colombia.

Tuyuca		Tucana		600 hablantes
Uitoto		Huitoto		<u>6.600</u> hablantes
Muinane		Huitoto, 150 hablantes en los años sesenta. Parte alta del río Cahuinarí, afluente del Caquetá.	Witoto, Bora, 150 hablantes.	300 hablantes
Uitoto'nipode		Huitoto, 100 hablantes. Perú.		
Uitoto Bue		No aparece en la bibliografía	No aparece en la bibliografía	
Sikuani		Guahíbo ⁵⁹	20.544 hablantes, Vichada y Meta	<u>18.000</u> hablantes
Wounaan		Chocó*	280 personas, parte baja del río San Juan y el río Docampadó.	

⁵⁹ <http://www.etniasdecolombia.org/indigenas/wounaan.asp>

* Igual que la anterior.

Cuadro 4. Regiones, Departamentos y lenguas incluidas en la muestra.

Regiones	Departamentos	Lenguas
Central	Amazonas	Uitoto'ñipode
		Uitoto Bue
		Muinane
	Caqueta	Uitoto
		Nipode
	Guainía	Curripaco
		Piapoco
		Tucano
	Orinoco	Piaroa
	Vaupés	Tuyuca
Vichada	Sikuani- Guaibo	
Nor occi dental	Antioquia	Español
		Embera
	Antioquia-Córdoba	Wounaan
Chocó	Katio	
Nor occi dental-centroccidental	Chocó, Quindío, Risaralda	Embera Dobida
		Embera Chamí
Nor oriental	Norte de Santander	Bari Ara
Suroriental	Buenaventura - Valle	Español
	Cauca	Español
		Nasa Yuwe
		Guambiano
		Inga
	Nariño	Español
	Putumayo	Kamëtsa
		Nasa Yuwe
		Inga
		Emera Chami
Español		

Fuente: Investigación propia.

Cuestionario

Estimado(a) profesor(a):

Les solicitamos muy atentamente nos haga el favor de responder las siguientes preguntas que se han formulado para conocer sobre cuestiones de enseñanza y aprendizaje de las lenguas aborígenes y del español en su comunidad. El objetivo es para fines de investigación y la información que usted nos proporcione será manejada bajo las estrictas normas de confidencialidad.

Número de cuestionario (ID)

1. Género (escriba el número que corresponda): 1) Hombre 2) Mujer Y1

2. Edad en años cumplidos: Años X1

3. Semestre que cursa de la Licenciatura: Núm. de semestre que cursa X2

4. Nombre de la comunidad de la que es originario (a) (escriba el nombre)

Y2

5. Nombre de la comunidad en la que trabaja (escriba el nombre):

Y3

6. Escriba el nombre de la lengua o lenguas que habla:

Lengua 1 Y4

Lengua 2 Y5

Lengua 3 Y6

7. Indique la cantidad de alumnos que atiende en su escuela: X3

8. Indique si usted ha elaborado algún material didáctico para apoyar la enseñanza y aprendizaje de los alumnos: 1) Sí 2) No Y7

9. En caso afirmativo en la pregunta anterior, indique en que año elaboró ese material didáctico

Año Y8

10. Describa brevemente el tipo de material que elaboró: Y9

11. Las comunidades indígenas están llevando a cabo prácticas de enseñanza y aprendizaje de las lenguas aborígenes. (Seleccione su respuesta)

1) Cierto 2) Falso 3) No sabe Y10

12. ¿En qué año inició su escuela la enseñanza de las lenguas propias?

Año Y11

13. Los movimientos indígenas se han revitalizado en los últimos tiempos, motivando a los docentes a reconocer la necesidad de que la escuela enseñe tanto el español como las lenguas aborígenes.

1) Muy de acuerdo Y12
2) De acuerdo
3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4) En desacuerdo
5) Muy en desacuerdo

14. Los movimientos indígenas se han revitalizado en los últimos tiempos, motivando a los padres de familia a reconocer la necesidad de que la escuela enseñe tanto el español como las lenguas aborígenes.

1) Muy de acuerdo Y13
2) De acuerdo
3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4) En desacuerdo
5) Muy en desacuerdo

15. Para enseñar, las lenguas aborígenes en la escuela, los profesores hacen descripciones de la lengua por niveles (Marque los niveles de la lengua que se usan)

1) Fonético-fonológico Y14
2) Léxico Y15
3) Morfológico Y16
5) Sintáctico Y17
6) Pragmático Y18
7) Textual Y19

16. Qué tan importante es para las comunidades indígenas la recuperación de sus lenguas y por lo tanto la formalización y sistematización de su enseñanza en las escuelas.

1) Muy importante Y20
2) Importante
3) Medianamente importante
4) Poco importante
5) Nada importante

17. En las escuelas indígenas el material didáctico para la enseñanza de lenguas (indígenas y español) es:

1) Muy adecuado Y21
2) Adecuado
3) Medianamente adecuado
4) Inadecuado
5) Muy inadecuado
6) No existe

18. Diga qué porcentaje de los niños y niñas en la escuela son hablantes bilingües (hablan, **leen y escriben** en sus lenguas maternas -lengua aborígen- y en español -como segunda lengua- escriba el porcentaje de los grupos por niveles:

Primer grado **X4**

Segundo grado **X5**

Tercer grado **X6**

Cuarto grado **X7**

Quinto grado **X8**

Sexto grado **X9**

19. Diga qué porcentaje de los niños y niñas en la escuela son hablantes de sus lenguas maternas (lengua aborígen), pero el español lo hablan, lo leen y lo escriben como segunda lengua:

Primer grado **X10**

Segundo grado **X11**

Tercer grado **X12**

Cuarto grado **X13**

Quinto grado **X14**

Sexto grado **X15**

20. Diga el porcentaje de los niños y niñas en la escuela que son hablantes monolingües de su lengua materna (indígena):

Primer grado **X16**

Segundo grado **X17**

Tercer grado **X18**

Cuarto grado **X19**

Quinto grado **X20**

Sexto grado **X21**

21. Diga el porcentaje de los niños y niñas en la escuela que son hablantes monolingües de español:

Primer grado **X22**

Segundo grado **X23**

Tercer grado **X24**

Cuarto grado **X25**

Quinto grado **X26**

Sexto grado **X27**

22. ¿En qué lengua se da la comunicación en la comunidad y en la familia?
En lengua materna (indígena)

Y22

- 1) En español
- 2) En ambas
- 3) No sabe

23. Los indígenas colombianos se comunican (hablan y comprenden) en español con la misma facilidad que lo hacen en su lengua materna.

- 1) Muy de acuerdo Y23
2) De acuerdo
3) Medianamente de acuerdo
4) En desacuerdo
5) Muy en desacuerdo

24. Los indígenas colombianos se comunican (escriben y leen) en español con facilidad.

- 1) Muy de acuerdo Y24
2) De acuerdo
3) Medianamente de acuerdo
4) En desacuerdo
5) Muy en desacuerdo

25. Todas las lenguas aborígenes se escriben.

- 1) Cierto 2) Falso 3) No sabe Y25

26. Los indígenas deberían aprender a leer y a escribir en sus lenguas maternas.

- 1) Muy de acuerdo Y26
2) De acuerdo
3) Medianamente de acuerdo
4) En desacuerdo
5) Muy en desacuerdo

27. Los indígenas deberían aprender a leer y a escribir en español como segunda lengua.

- 1) Muy de acuerdo Y27
2) De acuerdo
3) Medianamente de acuerdo
4) En desacuerdo
5) Muy en desacuerdo

28. El modelo de comunicación indígena no pasa por los medios alfabetizados, es predominantemente oral:

- 1) Muy de acuerdo Y28
2) De acuerdo
3) Medianamente de acuerdo
4) En desacuerdo
5) Muy en desacuerdo

29. Los profesores indígenas reconocen las diferencias entre las lenguas aborígenes que son aglutinantes y el español que es una lengua flexiva:

- 1) Cierto 2) Falso 3) No sabe Y29

Análisis de necesidades

Señale las afirmaciones que considere válidas para su contexto con una "X" en la casilla correspondiente.

30. *Los indígenas necesitan el español en el ámbito público:*

- | | | |
|---|--------------------------|-----|
| 1) Para realizar transacciones en instituciones públicas | <input type="checkbox"/> | Y30 |
| 2) Para dar información e instrucciones en reuniones públicas | <input type="checkbox"/> | Y31 |
| 3) Para rellenar formularios, encuestas, cuestionarios, etc. | <input type="checkbox"/> | Y32 |
| 4) Para comprender la información que se transmite a través de la radio y la televisión | <input type="checkbox"/> | Y33 |
| 5) Para asistir a espectáculos y comprenderlos | <input type="checkbox"/> | Y34 |
| 6) Para comprender avisos, carteles, prensa, etc. | <input type="checkbox"/> | Y35 |
| 7) Para comprender y compilar documentos oficiales, formularios, etc. | <input type="checkbox"/> | Y36 |
| 8) Para poder hacer de intermediario en reuniones públicas, etc. | <input type="checkbox"/> | Y37 |
| 9) Para traducir documentos oficiales | <input type="checkbox"/> | Y38 |
| 10) Para describir y promover ante la comunidad nacional aspectos concretos de sus culturas | <input type="checkbox"/> | Y39 |
| 11) Para saber responder a las pruebas (evaluaciones) del Estado | <input type="checkbox"/> | Y40 |
| 12) Para conocer y hacer respetar sus derechos y deberes | <input type="checkbox"/> | Y41 |
| 13) Para interpretar las leyes | <input type="checkbox"/> | Y42 |

31. *Necesitan el español en el ámbito profesional:*

- | | | |
|--|--------------------------|-----|
| 1) Para hacer presentaciones y dar conferencias | <input type="checkbox"/> | Y43 |
| 2) Para participar en reuniones con profesionales de su sector | <input type="checkbox"/> | Y44 |
| 3) Para negociar y mantener transacciones comerciales | <input type="checkbox"/> | Y45 |
| 4) Para redactar adecuadamente documentación profesional: informes, circulares, memorandos, etc. | <input type="checkbox"/> | Y46 |
| 5) Para comprender presentaciones y conferencias relacionadas con su sector profesional | <input type="checkbox"/> | Y47 |
| 6) Para comprender vídeos o programas de televisión relacionados con su sector profesional | <input type="checkbox"/> | Y48 |
| 7) Para comprender documentos profesionales | <input type="checkbox"/> | Y49 |
| 8) Para hacer de intermediario entre profesionales de su sector que no comparten la misma lengua | <input type="checkbox"/> | Y50 |

32. *Necesitan el español en el ámbito académico:*

- | | | |
|---|--------------------------|-----|
| 1) Para intercambiar ideas y conocimientos con quienes no son de su comunidad | <input type="checkbox"/> | Y51 |
| 2) Para redactar artículos especializados | <input type="checkbox"/> | Y52 |
| 3) Para redactar exámenes escritos | <input type="checkbox"/> | Y53 |
| 4) Para poder comprender conferencias, clases o presentaciones | <input type="checkbox"/> | Y54 |
| 5) Para comprender documentación especializada | <input type="checkbox"/> | Y55 |
| 6) Para vincularse exitosamente en la educación superior y técnica | <input type="checkbox"/> | Y56 |
| 7) Para leer acerca de otras culturas, avances y desarrollos en la ciencia | <input type="checkbox"/> | Y57 |

Tabla 6. Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Incluidos		Excluidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Niños bilingües-Primer grado	29	43.3%	38	56.7%	67	100.0%
Niños bilingües-Segundo grado	27	40.3%	40	59.7%	67	100.0%
Niños bilingües-Tercer grado	30	44.8%	37	55.2%	67	100.0%
Niños bilingües-Cuarto grado	30	44.8%	37	55.2%	67	100.0%
Niños bilingües-Quinto grado	31	46.3%	36	53.7%	67	100.0%
Niños bilingües-Sexto grado	22	32.8%	45	67.2%	67	100.0%

Tabla 7. Estadísticos descriptivos. Porcentaje de los niños, que de acuerdo con los profesores, son hablantes de sus lenguas maternas. El español, lo hablan, lo leen y lo escriben como segunda lengua.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Niños con español como segunda lengua-Primer grado	26	2	100	49,31	35,095
Niños con español como segunda lengua-Segundo grado	26	0	100	51,35	33,583
Niños con español como segunda lengua-Tercer grado	28	0	100	54,68	34,950
Niños con español como segunda lengua-Cuarto grado	29	0	100	58,38	35,532
Niños con español como segunda lengua- Quinto grado	29	0	100	61,90	34,561
Niños con español como segunda lengua- Sexto grado	20	0	100	56,30	40,321
N válido (según lista)	15				

Tabla 8. Estadísticos descriptivos. Porcentaje de los niños, que de acuerdo con los profesores, son hablantes de sus lenguas maternas.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Niños monolingües de lengua aborigen -Primer grado	32	0	100	43,09	38,954
Niños monolingües de lengua aborigen -Segundo grado	24	0	100	40,17	36,254
Niños monolingües de lengua aborigen -Tercer grado	22	0	100	43,77	35,661
Niños monolingües de lengua aborigen -Cuarto grado	22	0	100	45,27	33,971
Niños monolingües de lengua aborigen -Quinto grado	19	0	100	44,47	33,371
Niños monolingües de lengua aborigen -Sexto grado	16	0	100	41,88	38,292
N válido (según lista)	13				

Tabla 9. Estadísticos descriptivos. Porcentaje de los niños, que de acuerdo con los profesores, son hablantes monolingües de español.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Niños monolingües de español -Primer grado	22	0	100	33,95	36,065
Niños monolingües de español -Segundo grado	19	0	100	44,89	37,634
Niños monolingües de español -Tercer grado	20	0	100	38,55	37,454
Niños monolingües de español -Cuarto grado	22	0	100	40,45	37,020
Niños monolingües de español -Quinto grado	20	0	100	42,55	38,142
Niños monolingües de español -Sexto grado	16	0	100	49,00	41,753
N válido (según lista)	12				

Tabla 10. Resumen de estudiantes según grado escolar y situación lingüística

Grado escolar	Monolingües, en lengua aborígen		Monolingües, en español		Niños con español como L2		Bilingües	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1°	32	43,09%	22	33,95%	26	49,31%	29	43,3%
2°	24	40,17%	19	44,89%	26	51,35%	27	40,3%
3°	22	43,77%	20	38,55%	28	54,68%	30	44,8%
4°	19	45,27%	22	40,45%	29	58,38%	30	44,8%
5°	16	44,47%	20	42,55%	29	61,90%	31	46,3%
6°	13	41,88%	16	49,0%	20	56,30%	22	32,8%

Tabla 11. ¿En qué lengua se da la comunicación en la comunidad y en la familia?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En lengua aborígen	23	34,3	35,9	35,9
	En español	9	13,4	14,1	50,0
	En ambas	32	47,8	50,0	100,0
	Total	64	95,5	100,0	
Perdidos	Sistema	3	4,5		
Total		67	100,0		

Tabla 12. Todas las lenguas aborígenes se escriben

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cierto	44	65,7	66,7	66,7
	Falso	8	11,9	12,1	78,8
	No sabe	14	20,9	21,2	100,0
	Total	66	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,5		
Total		67	100,0		

Tabla 13. Los indígenas deberían aprender a leer y a escribir en sus lenguas maternas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	53	79,1	80,3	80,3
	De acuerdo	13	19,4	19,7	100,0
	Total	66	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,5		
Total		67	100,0		

Tabla 14. El modelo de comunicación indígena no pasa por los medios alfabetizados, es predominantemente oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	23	34,3	41,8	41,8
	De acuerdo	18	26,9	32,7	74,5
	Medianamente de acuerdo	6	9,0	10,9	85,5
	En desacuerdo	8	11,9	14,5	100,0
	Total	55	82,1	100,0	
Perdidos	Sistema	12	17,9		
Total		67	100,0		

Tabla 15. Los profesores indígenas reconocen las diferencias entre las lenguas aborígenes que son aglutinantes y el español que es una lengua flexiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cierto	35	52,2	61,4	61,4
	Falso	5	7,5	8,8	70,2
	No sabe	17	25,4	29,8	100,0
	Total	57	85,1	100,0	
Perdidos	Sistema	10	14,9		
Total		67	100,0		

Tabla 16 Relación de la fecha en la que distintas instituciones y comunidades educativas inician proyectos de enseñanza de lenguas aborígenes.

Año	Lengua indígena	Ubicación de la institución
2006	Embera	Resguardo indígena Simorna
	Nasa Yuwe	Cabildo Juantama CER La Barrialosa
	Bari Ara	Escuela Rural Brubucanina
	Awa	Inkal Awa
	Awa	Cabildo Agua Blanca
2005	Embera Chamí	Etnia Embera Chamí, Orito- Putumayo.
	Nasa Yuwe	Resguardo de Corinto
	Emberá Katío	Comunidad Indígena de Río Playa
	Tucano	Sejas Cuyari-Guainía
	Emberá	Comunidad indígena Amparradó, Carmen.
	Muinane	Pto. Santander Amazonas
	Emberá Katío	Comunidad Indígena El Consuelo
2004	Nasa Yuwe	Ksxa'w Nasa-Alto Danubio Puerto Asis
	Nasa Yuwe	Municipio Caldono, vereda 20 de Julio.
	Emberá Katío	Centro Educativo. Las Mercedes - Caldono.
	Emberá Chamí	Casco urbano, Mutatá- Antioquia
2003	Piaroa	Urbano Mutaven
	Nasa Yuwe	Comunidad indígena de Betania
2002	Nasa Yuwe	Resguardo Indígena Nasa de Kiwnas exhab Puerto Asis- Putumayo
2001	Emberá Katío	Escuela Rural Indígena Ñorangue
2000	Piapoco	Comunidad Coayare, Guainía
	Nasa Yuwe	Puerto Quemado Indígena
	Emberá Chamí	Comunidad Indígena Dojura
	Sikuani	Resguardo Tomo Beweri
1999	Kamëtsa	Comunidad Camëntsä Biyá
	Uitoto Bue	San Rafael del Caraparana
1995		Internado Los Ángeles
1994	Kurripaco	Laguna Mure - Alto Río Inírida Guainía
	Nasa Yuwe	Resguardo indígena Toez, Caldono, Cauca
1993	Nipode	Comunidad Indígena de Coemaní, Caquetá
1990	Nasa Yuwe	Vereda Belén, Toribío Cauca
	Wounaan	Buenavista
	Nipode	Comunidad Indígena de Coemaní, Caquetá
1989	Sikuani	Cadanapay, Cu maribo- Vichada
1985	Guambiano	Resguardo de Guambía
1982	Nasa Yuwe	El Sesteadero
1972	Kamëtsa.	Comunidad Kamëntsä Biyá

Tabla 17. Frecuencias. Análisis de necesidades: los indígenas necesitan el español en el ámbito público

		Respuestas	
		Nº	Porcentaje
Ámbito Público (a)	Para realizar transacciones en instituciones públicas	56	8,3%
	Para dar información e instrucciones en reuniones públicas	51	7,6%
	Para rellenar formularios, encuestas, cuestionarios, etc.	54	8,0%
	Para comprender avisos, carteles, prensa, etc	51	7,6%
	Para asistir a espectáculos y comprenderlos	42	6,3%
	Para comprender avisos, carteles, prensa, etc.	50	7,4%
	Para comprender y compilar documentos oficiales, formularios, etc.	55	8,2%
	Para poder hacer de intermediario en reuniones públicas, etc.	50	7,4%
	Para traducir documentos oficiales	52	7,7%
	Para describir y promover ante la comunidad nacional aspectos concretos de sus culturas	53	7,9%
	Para saber responder a las pruebas (evaluaciones) del Estado	51	7,6%
	Para conocer y hacer respetar sus derechos	55	8,2%
Para interpretar las leyes	52	7,7%	
Total		672	100,0%

a Agrupación

Tabla 18. Análisis de necesidades: los indígenas necesitan el español en el ámbito profesional

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Ámbito profesional(a)	Para hacer presentaciones y dar conferencias	53	13,0%	85,5%
	Para participar en reuniones con profesionales de su sector	49	12,0%	79,0%
	Para negociar y mantener transacciones comerciales	48	11,7%	77,4%
	Para redactar adecuadamente documentación profesional: informes, ciru clares, memorandos, etc.	54	13,2%	87,1%
	Para comprender presentaciones y conferencias ralacionadas con su sector profesional	51	12,5%	82,3%
	Para comprender vídeos o programas de televisión relacionados con sector profesional	53	13,0%	85,5%
	Para comprender docuementos profesionales	52	12,7%	83,9%
	Para hacer de intermediario entre profesionales de su sector que no comparten la misma lengua	49	12,0%	79,0%
Total	409	100,0%	659,7%	

a Agrupación

Tabla 19. Frecuencias. Análisis de necesidades: los indígenas necesitan el español en el ámbito académico

		Respuestas		Porcentaje de casos
		N°	Porcentaje	N°
Ámbito profesional (a)	Para hacer presentaciones y dar conferencias	53	13,0%	85,5%
	Para participar en reuniones con profesionales de su sector	49	12,0%	79,0%
	Para negociar y mantener transacciones comerciales	48	11,7%	77,4%
	Para redactar adecuadamente documentación profesional: informes, circulares, memorandos, etc.	54	13,2%	87,1%
	Para comprender presentaciones y conferencias relacionadas con su sector profesional	51	12,5%	82,3%
	Para comprender videos o programas de televisión relacionados con sector profesional	53	13,0%	85,5%
	Para comprender documentos profesionales	52	12,7%	83,9%
	Para hacer de intermediario entre profesionales de su sector que no comparten la misma lengua	49	12,0%	79,0%
Total	409	100,0%	659,7%	

a Agrupación