



ESTUDIO DE FACTORES PARA LA PLANIFICACIÓN DE UN CURSO DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA.

Autores

Adriana del Socorro Álvarez Correa (adriana.alvarez@upb.edu.co)

Olga Lucía Arbeláez Rojas (olga.arbelaez@upb.edu.co)

Juan Eliseo Montoya Marín (juanemontoya@yahoo.es)

Título en inglés

Factors study for a spanish course a second language.

Tipo de artículo

De investigación académica, científica y tecnológica.

Eje temático

Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

Resumen

En Colombia hay más de 60 lenguas vivas entre lenguas indígenas, desde el creole de San Andrés hasta el palenquero. Esta es la base empírica para que el grupo de investigación Lengua y Cultura de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana – UPB – de Medellín haya realizado el estudio "*Transversalidad de la competencia intercultural en metodologías para el aprendizaje de la lengua materna y del español como segunda lengua*", con el fin de determinar la pertinencia y algunas características de un curso de español como segunda lengua (L2), dirigido a maestros indígenas colombianos, desde una perspectiva psicolingüística y sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje de L2s en diseños curriculares abiertos y centrados en los alumnos.

Abstract

In Colombia there are more than sixty indigenous languages; which work as the source for the research "*Transversalidad de la competencia intercultural en metodologías para el aprendizaje de la lengua materna y del español como segunda lengua*" made by Lengua y Cultura Research Group to determine the importance and some characteristics of a Spanish course as a second language. This course is addressed for Colombian indigenous teachers with a sociolinguistic and socio-cultural point of view of learning and teaching second languages in student centered and opened curriculum.

Palabras clave

Didáctica, escuela rural indígena, interculturalidad, lenguas indígenas, planificación de



cursos, segundas lenguas.

Key words

Didactics, course planning, indigenous rural school, interculturality, indigenous languages, second language

Datos de la investigación, a la experiencia o la tesis

Título del proyecto: Transversalidad de la competencia intercultural en metodologías para el aprendizaje de la lengua materna y del español como segunda lengua.

Este artículo describe el proceso y los resultados del estudio, así: caracterización sociológica y demolingüística de la población base, metodología, resultados y el esbozo de las metas y objetivos que podría tener un curso de español como L2 en nivel A2.

El estudio se realizó durante el año 2008 y mostró que efectivamente los profesores de la escuela rural indígena requieren de formación en español como L2, a la vez que en metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas – aborígen-español – en sus contextos, con características y condiciones complejas y diversas.

Unidades académicas adscritas al proyecto:

- Grupo de Investigación en Lengua y Cultura (LyC)

Fuente de financiación: Centro de Investigación y Desarrollo (CIDI) de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Trayectoria profesional y afiliación institucional del autor o los autores

Olga Lucía Arbeláez

Licenciada en Lingüística y Literatura y magíster en Desarrollo de la Universidad Pontificia Bolivariana. En la UPB ha sido docente de Introducción a la Lingüística, Análisis Lingüístico, Sociolingüística, Lengua y Cultura, Procesos Lecto-escriturales, Producción de Textos. Actualmente es profesora y coordinadora del grupo de investigación Lengua y Cultura de la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB, y docente del convenio suscrito entre el Instituto de Antropología –IMA y la Universidad Pontificia Bolivariana.

Juan Eliseo Montoya Marín

Filósofo, psicólogo y magíster en Teología con énfasis en Sagrada Escritura de la Universidad Pontificia Bolivariana. Se ha desempeñado como docente en pregrado y posgrado, y en semilleros de Griego, Hebreo y Latín. Es docente y miembro del grupo de investigación Lengua y Cultura de la Escuela de Educación y Pedagogía, asimismo es docente de la Licenciatura en Etnoeducación que se ofrece a los indígenas y afrodescendientes mediante el convenio suscrito entre el Instituto de Antropología-IMA y la Universidad Pontificia Bolivariana. Actualmente es candidato a doctor en la misma Universidad.



Adriana del Socorro Álvarez Correa

Licenciada en Español y Literatura, tiene formación posgradual en las maestrías de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y maestría en Lingüística Hispanoamericana. Es coordinadora y profesora del área de Español y miembro del grupo Lengua y Cultura de la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB, con experiencia docente en los campos de Introducción a la Lingüística, Análisis Lingüístico, Sociolingüística, Lengua y Cultura y Procesos Lectoescriturales. También es docente del convenio entre el Instituto de Antropología-IMA y la Universidad Pontificia Bolivariana.

Referencia bibliográfica completa

Álvarez Correa, Arbeláez Rojas y Montoya Marín (2009). Estudio de factores para la planificación de un curso de español como segunda lengua. (De investigación académica, científica y tecnológica.) Revista Q, 3 (6), 18, enero-junio. Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co>

Cantidad de páginas

18 páginas

Fecha de recepción y aceptación del trabajo

10 de diciembre de 2008 – 7 de febrero de 2009

Aviso legal

Todos los artículos publicados en REVISTA Q se pueden reproducir en otros medios de comunicación sin ánimo de lucro, siempre y cuando se cite la fuente completa: tanto los datos del autor del artículo como de la publicación. En medios con ánimo de lucro se debe contar con la autorización expresa del autor; en tal caso se debe citar la fuente completa de la publicación original (incluyendo los datos del autor y los de la Revista).

Tabla de contenido

Introducción	4
Contexto general de la población indígena colombiana	4
Metodología	10
Resultados.....	11
Conclusiones.....	17
Bibliografía	18
Cibergrafía.....	20
Anexos.....	20



Introducción

El aprendizaje de una lengua es ante todo un agente social (MCER, 2000), es decir, un usuario de la lengua, alguien que “hace cosas con palabras”. De aquí que, además del significado lingüístico, ha de aprender a reconocer y utilizar en la interacción (verbal y no verbal) significados sociales y pragmáticos. Esta concepción del lenguaje como capacidad (MEN, 2002), como valor individual – herramienta cognitiva – y valor social – instrumento de interacción y cohesión grupal – demanda, además, una enseñanza planificada desde la perspectiva de la competencia intercultural, entendida como la adquisición y aprendizaje de conocimientos declarativos y procesuales que se expresen en las dimensiones discursiva y textual de la actuación lingüística de los aprendices. La planificación de un curso de segunda lengua (L2) debe, pues, pasar por el estudio de las condiciones idiosincrásicas de los sujetos destinatarios, o sea, de sus estilos de aprendizaje, preferencias, creencias, características lingüísticas y sociolingüísticas, todo lo cual configura el acervo cultural de dichos sujetos. Las metas, objetivos y tipos de unidades de aprendizaje de la propuesta didáctica para el aprendizaje de la L2 deben reflejar dicho estudio, para que haya adecuación y pertinencia al contexto.

En Colombia hay un interés creciente por conservar las lenguas indígenas como lenguas maternas de sus hablantes nativos, de tal manera que se hace necesario encontrar la manera de planificar cursos que cuenten con las características ya dichas para comunidades indígenas específicas.

Contexto general de la población indígena colombiana

Aspectos sociológicos

Colombia tiene una población total de 45.013.645¹ de habitantes, de los cuales el 3,43% se declara indígena; 0,01% declara ser gitana²; el 10, 62% afrocolombiana, y sin pertenencia étnica el 94%. 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 departamento. En la actualidad existen 710 resguardos titulados, 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 y en las ciudades reside una minoría de

¹ http://www.dane.gov.co/reloj/reloj_animado.php, con acceso 21 de julio de 2009.

² En la documentación del DANE y todas las instituciones aparecen como poblaciones rom.



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 (...)” (Hernández, Salamanca y Ruiz, 2007: 21).

Caracterización morfosintáctica de algunas lenguas indígenas

El modelo de la textolingüística (v. Dijk, 1980) que explica el paso del discurso como matriz intencional (semántico-pragmático-gramatical) a la expresión – texto oral o escrito – sustenta cómo interviene el conocimiento compartido entre destinador-destinatario en los procesos de producción y comprensión o interpretación del mensaje. En el modelo, toda interpretación está sujeta a negociación y consiste en la atribución de significado intencional, informativo y pragmático del discurso, es decir que se plantean dos condiciones *sine qua non* para la interacción y el intercambio comunicativo:

- que destinador y destinatario compartan, además del código, los guiones y esquemas de interpretación y
- que el conocimiento de una L2 no puede obviar el estudio formal de las implicaciones socio-pragmáticas y nocio-funcionales que el hablante de la L1 adquiere de manera “no-consciente” gracias a su actuación en contextos lingüísticos y situaciones espontáneas.

De aquí que este estudio tenga como condición necesaria de enseñanza-aprendizaje de español como L2 la revisión de algunas características gramaticales que permitan diferenciar el uso de las lenguas indígenas en cuestión (aquellas que son habladas por los sujetos del estudio) y el español. En el siguiente cuadro se sintetizan algunas de sus particularidades morfosintácticas.³

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.

³ Se advierte que los estudios de que provienen no comparten el marco teórico ni metodológico de investigación, por lo que está por hacerse la contrastación metodológica de los mismos. Cf.r., González y Rodríguez (2000) y Moreno (2003).



Kamëntsa	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 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.
Bari	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.

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 cubeo. El siguiente esquema resume la distribución de las lenguas aborígenes de acuerdo con los criterios: familia lingüística a la que pertenece, lenguas aisladas y lenguas fronterizas; en el cuadro 1 (vid. Anexo) se puede consultar de manera detallada la clasificación de las lenguas aborígenes, su número de hablantes y su situación lingüística⁴.

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

⁴ 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).



Cuatro lenguas fronterizas	Yaruro (Chibcha - río Meta), Quicha Ecuatoriano (río San Miguel), Yagua (trapezio amazónico) y el Cocama (familia Tupí-Guaraní).
----------------------------	--

Datos comparativos sobre la escolarización

Para reconocer la situación educativa de los indígenas en Colombia⁵ se toman como referencia dos estudios: uno realizado por una universidad privada y otro por el Estado colombiano, a partir de datos del Ministerio de Educación. 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.

Tabla 1. 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 Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC y la Organización Nacional Indígena de Colombia - 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

⁵ 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 educativa.



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 Paez (Nasa) 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 castellanohablante. 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 Paez, para conciliar las demandas curriculares del Estado con sus propias necesidades (Cf. Arbeláez; Álvarez y Montoya: 2009).

Metodología

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 Antropológico. 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.

Población de base del estudio

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 2. Anexo).

Recolección de datos

Se aplicó una encuesta 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. La información fue sistematizada y procesada con el programa estadístico para ciencias sociales SPSS versión 15. Este programa se eligió por estar diseñado *ex profeso* 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.

Resultados

El estudio permite evidenciar algunos factores sociales y educativos relacionados con la presencia, el papel y la importancia del español en las comunidades indígenas, además, aspectos de su tradición educativa como: su cultura del aula, sus tendencias y preferencias respecto al aprendizaje para identificar posibles fuentes de conflicto, así como 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 se propone. Se encontró que, en los departamentos 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 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 (Tabla2, 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 (aborigen/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 aborigen deban compartir los espacios de reflexión y construcción curricular, como lo muestra la tabla 3 (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 aborigen y del español (vid. Anexo, tablas: 4 y 5). Por otra parte, los profesores, cuyos rangos de edad se presentan en la tabla 6, son predominantemente hablantes bilingües (55 de ellos son hablantes de su lengua aborigen 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 aborigen y su L2 es el español; 9 declaran el español como su L1 y su lengua aborigen como su L2 y 15 se declaran hablantes solo de su lengua materna (lengua aborigen). 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 aborigen 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, por el 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 aborigen con sus hijos, que habitan en un contexto social castellanohablante.

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 6. 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 aborigen como el español, frente al 34,3%, que sostiene que la comunicación se da en lengua aborigen 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 aborigen, como se muestra en la tabla 7:

Tabla 7. 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
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 en el sistema	4	6,0
Total	67	100,0

A los profesores se les pidió describir el material didáctico 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 aborígenes (vid. Anexo, tablas: 8, 9, 10 y 11). 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.

En los siguientes epígrafes se presenta 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.

Propuesta de curso de español como L2 para maestros indígenas

Necesidades

Para el análisis de las necesidades se toman como punto de partida aspectos referidos tanto a las necesidades objetivas como a las subjetivas. Para las primeras se han 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 se incluyen algunas de sus preferencias, motivaciones y actitudes hacia el aprendizaje del español. En este epígrafe se especifican sus necesidades de uso del español en los ámbitos público, académico y profesional, de acuerdo con sus propias respuestas. Para delimitar las metas del curso se toman 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 el ítem: "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.

Metas

Se toman 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)⁶. 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:

⁶ 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>	<p>Responder pruebas de evaluación de lengua española diseñadas por agentes externos.</p> <p>Redactar informe de resultados de pruebas de evaluación realizadas por agentes externos, con adecuación y corrección idiomática.</p>
<i>Hablante intercultural</i>	<p>Identificar las creencias sobre la cultura colombiana hispanohablante y otras culturas indígenas, fruto de la aplicación de filtros, clichés y estereotipos.</p> <p>Analizar las situaciones en las que se den malentendidos culturales.</p>
<i>Aprendiente autónomo</i>	<p>Identificar y corregir errores en la escritura propia y en la de los compañeros.</p> <p>Identificar las áreas en las que ha adquirido el control consciente de su propio proceso de aprendizaje y aquellas en las que todavía no.⁷</p>

Objetivos

La planificación de los objetivos está hecha con base en lo que se espera que los alumnos sean capaces de hacer; la redacción responde a la estructura propuesta por Findley y Nathan, (1980: 226). 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.
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.

⁷ 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.



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 contra-argumentos 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 hacen 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 ha tomado 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.



Criterios de las unidades de análisis del programa del curso

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 específica 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»⁸. 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. Se opta por la variante de planes de trabajo, de manera que cada unidad esté organizada en torno a la realización de la tarea final.

La planificación de una unidad didáctica por tareas implica hacerse la pregunta: ¿qué requieren los estudiantes para resolver la tarea? Deben 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 se toman 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). Se asume que el PCIC (2006) es una guía, que sus inventarios no incluyen modos de vida ni prácticas derivadas de sociedades y culturas como las aborígenes.

Es tarea del profesor comparar la programación inicial con la programación modificada al finalizar el curso. A manera de ejemplificación se han presentado cuatro de los seis pasos que propone Estaire (*apud* Melero, 2000)⁹ 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.

Conclusiones

Los criterios de adecuación y pertinencia al contexto son una directriz estatal orientada a que las instituciones construyan currículos abiertos y centrados en los alumnos. Tales criterios demandan una planificación que pase por el estudio y reconocimiento de las tendencias educativas, la tradición y las necesidades de los estudiantes.

⁸ *Apud* MELERO, P. (2000:106).

⁹ 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 posibilitadas 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.



El estudio muestra algunas tendencias que revelan una actitud favorable por parte de los profesores indígenas hacia el aprendizaje formal de español como L2, lo cual se refleja en que las instituciones, incluidas en la encuesta, adelantan procesos de diseño curricular y proyectos de vida en los cuales las lenguas maternas (aborígenes) comparten espacio con el español, en que se muestran favorables a la enseñanza de ambas lenguas con modelos textuales, pero en el marco de enfoques que privilegien la oralidad y en que los maestros indígenas demandan mayores posibilidades de acceso a la educación superior.

La investigación mostró, además, que una proporción significativa de los niños indígenas realizan su educación primaria en instituciones educativas ubicadas en resguardos y cabildos a los que pertenecen sus comunidades, síntoma de que los modelos de educación bilingüe intercultural son necesarios en nuestros contextos indígenas, por lo que constituyen un campo de investigación promisorio en lingüística aplicada, hasta ahora poco explorado en Colombia.

Asimismo, se evidencia una falta de correspondencia entre los procesos de cualificación que reciben los maestros indígenas y las condiciones socioculturales en las que se desempeñan como agentes formadores. Esto supone una deficiencia en el diseño de material didáctico y en la aplicación de modelos metodológicos adecuados. Por consiguiente se reafirma la pertinencia de la aplicación del enfoque de planificación de enseñanza y aprendizaje de lengua desde una perspectiva sociocultural y psicolingüística. Queda como reto aplicar el diseño de curso en una experiencia piloto para valorar sus alcances pedagógico, didáctico, cognitivo y cultural.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, A., ARBELÁEZ, O Y MONTOYA, J. (2009). Enseñar y aprender español como segunda lengua. Elementos para la formación del profesor indígena colombiano. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- 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.
- 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.
- KRASHEN, S. (1992), El modelo del monitor y la actuación de los adultos en las lenguas segundas. En: Muñoz Licerias (Comp.). Pp. 143-152.
- 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.
- MELERO, P. (2000), Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. España: EDELSA. 165.p
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2002), Estándares básicos de competencias del lenguaje. Santafé de Bogotá.
- 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. Gramática y enseñanza de segundas lenguas. Carabela. (1998), 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 aborigen 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.
- 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.
- 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.

Cibergrafía

- ETHNOLOGUE: LANGUAGES OF WORLD. Disponible en: http://www.ethnologue.com/show_country.asp?name=CO
- LANDABURU, J. (2004), La situación de las lenguas aborígenes de Colombia: prolegómenos para una política lingüística viable, *Amérique Latine Histoire et Mémoire*, Número 10-2004 - Identités: positionnements des groupes indiens en Amérique latine, Disponible en febrero <http://alhim.revues.org/document125.html>.
- 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. Disponible en: <http://fundacion.proeibandes.org/bvirtual/docs/infofinalve.pdf>
- 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. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/martin.shtml>
- SISTEMA DE CONSULTA PARA ÁREAS DE REGLAMENTACIÓN ESPECIAL. República de Colombia. Disponible en: <http://sigotn.igac.gov.co/siganh/>

Anexos

Cuadro 1. 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 ¹⁰	Familia, número de hablantes. Fuente 2 ¹¹	Landaburu Fuente 3 ¹²
Awa			(Awa-Cuaiquer) Barbacoa-pasto, 20.000 hablantes. SIL,	

¹⁰ Apud MORENO C. Las lenguas del mundo.

¹¹ Apud DANE. 2005 y *Ethnologue Language of World*.

¹² Landaburu. Clasificación de las lenguas indígenas de Colombia.



			1996.	
Bari Ara		Bari. Chibcha - Motilona	(Bari) Chibcha - Motilona, 850 hablantes. WCD, 2000	<u>1.800</u> ¹³ 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 katio			Chocó, 11.000 hablantes. SIL, 1995.	
Guambiano		Páez - Barbacoa, 9.0000 hablantes, para los años setenta. Andes centrales, cerca de Popayán.	Barbacoa- Coconuco-hablantes. 15.596 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	

¹³ El subrayado indica los grupos etnolingüísticos con comunidades de hablantes de su lengua fuera de Colombia.



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

Cuadro 2. Regiones, Departamentos y lenguas incluidas en la muestra.

Regiones	Departamentos	Lenguas
Central	Amazonas	Uitoto'nipode
		Uitoto Bue
		Muinane
	Caqueta	Uitoto
		Nipode



	Guainía	Curripaco
		Piapoco
		Tucano
	Orinoco	Piaroa
	Vaupés	Tuyuca
	Vichada	Sikuani- Guaibo
Noroccidental	Antioquia	Español
		Embera
	Antioquia-Córdoba	Wounaan
	Chocó	Katio
Noroccidental-centroccidental	Chocó, Quindío, Risaralda	Embera Dobida
		Embera Chamí
Nororiental	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.

Tabla 2. Los indígenas deberían aprender a leer y escribir en sus 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
	Total	66	98,5	100,0	
Perdidos en el Sistema		1	1,5		
Total		67	100		

Tabla3. 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
	Nasa Yuwe	Ksxa'w Nasa-Alto Danubio Puerto Asis
2004	Nasa Yuwe	Municipio Caldon, vereda 20 de Julio.
	Nasa Yuwe	Centro Educativo. Las Mercedes- Caldon.
	Emberá Katío	Casco urbano, Mutatá- Antioquia
	Emberá Chamí	Comunidad Indígena Las Palmas
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 Kamëntsä 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	Buenvista
	Nipode	Comunidad Indígena de Coemaní, Caquetá
1989	Sikuani	Cadanapay, Cumaribo- Vichada
1985	Guambiano	Resguardo de Guambía
1982	Nasa Yuwe	El Sestadero
1972	Kamëtsa.	Comunidad Kamëntsä Biyá

Tabla 4: Resumen del procesamiento de los casos

Niños bilingües de acuerdo con el criterio de los maestros encuestados

	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 5. Resumen de estudiantes según grado escolar y situación lingüística

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



Tabla 8. Los indígenas colombianos se comunican (hablan y comprenden) en español con la misma facilidad que lo hacen en su lengua materna

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy de acuerdo	13	19,4	20,6	20,6
	De acuerdo	16	23,9	25,4	46,0
	Medianamente de acuerdo	20	29,9	31,7	77,8
	En desacuerdo	12	17,9	19,0	96,8
	Muy en desacuerdo	2	3,0	3,2	100,0
	Total	63	94,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	6,0		
Total		67	100,0		

Tabla 9. ¿En qué lengua se da la comunicación en la comunidad y en la familia?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En lengua indígena	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 10. 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 11. Resumen del procesamiento de los casos. Los indígenas deberían aprender a leer y a escribir en sus lenguas maternas * El modelo de comunicación indígena no pasa por los medios alfabetizados, es predominantemente oral

Casos					
Válidos		Perdidos		Total	
N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
55	82,1%	12	17,9%	67	100,0%



Revista Q

Revista electrónica de divulgación académica y científica
de las investigaciones sobre la relación entre
Educación, Comunicación y Tecnología

ISSN: 1909-2814

Volumen 03 - Número 06

Enero - Junio de 2009

Una publicación del Grupo de Investigación Educación en Ambientes Virtuales (EAV),
adscrito a la Facultad de Educación de la Escuela de Educación y Pedagogía
de la Universidad Pontificia Bolivariana, con el sello de la Editorial UPB.



<http://revistaq.upb.edu.co> – www.upb.edu.co

revista.q@upb.edu.co

Circular 1a 70-01 (Bloque 9)

Teléfono: (+57) (+4) 415 90 15 ext. 6034 ó 6036

Medellín-Colombia-Suramérica