



Intervención psicopedagógica para fortalecer las competencias en lectura y escritura en lengua Emberá Chamy y español en estudiantes de 2.º a 5.º de la I.E. El Madroño del municipio de Belalcázar Caldas

Gonzalo Cárdenas Agudelo

Trabajo de grado para optar al título de: Magister en Psicopedagogía

Asesor

Faber Andrés Piedrahita Lara, Doctor (PhD) en Filosofía

Universidad Pontificia Bolivariana

Maestría en Psicopedagogía

Noviembre 30 de 2025

Declaración de originalidad

Yo, **Gonzalo Cárdenas Agudelo**, identificado como autor del presente trabajo de grado titulado *“Intervención psicopedagógica para fortalecer las competencias en lectura y escritura en lengua Emberá Chamy y español en estudiantes de 2.º a 5.º de la I.E. El Madroño del municipio de Belalcázar, Caldas”*, declaro que este documento es producto de mi trabajo académico y de investigación.

Manifiesto que su contenido no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título profesional o de posgrado, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta ni en ninguna otra institución de educación superior.

Asimismo, certifico que todas las fuentes bibliográficas, documentales y testimoniales utilizadas han sido debidamente citadas y referenciadas conforme a las normas académicas vigentes, respetando los principios de ética investigativa y propiedad intelectual.

En constancia, firmo la presente declaración.



Gonzalo Cardenas Agudelo

C.C. 4385747 de Belalcázar Caldas

DEDICATORIA:

A mí mismo, por la fuerza que no siempre vi, pero que estuvo conmigo en cada paso de este camino. A la disciplina que fui construyendo día tras día, incluso cuando el cansancio, las dudas o las responsabilidades parecían más grandes que mis propias motivaciones. Este logro es el resultado de muchas horas de esfuerzo silencioso, de decisiones difíciles y de la firme convicción de continuar, aun cuando avanzar parecía lento.

Me dedico este trabajo porque aprendí que también es válido reconocer el propio valor, la constancia y la voluntad de crecer. Porque llegar hasta aquí no ha sido un acto de suerte, sino de lucha personal, de compromiso y de la certeza de que merezco abrirme nuevos caminos. Lo dedico, además, al amor profundo que siento por mis hijos, quienes han sido mi norte y mi impulso permanente. Son ellos quienes me recuerdan cada día por qué vale la pena insistir, formarse, mejorar y proyectar un futuro distinto. Cada avance que logré en este proceso tiene algo de ellos y de lo que deseo construir para nuestro bienestar.

Finalmente, lo dedico a mi propio proceso de transformación, a la valentía de persistir y a la decisión de no renunciar a lo que me propongo. Este trabajo es testimonio de que los sueños sí se alcanzan cuando se sostienen con esfuerzo, disciplina y esperanza.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco de manera especial a mi asesor y a los profesores que me acompañaron durante este proceso formativo. Sus orientaciones, la claridad de sus explicaciones y el compromiso con mi aprendizaje fueron fundamentales para avanzar con seguridad y sentido crítico en cada etapa de este proyecto. Cada aporte recibido dejó una huella significativa en mi manera de comprender, analizar y construir conocimiento.

Extiendo también mi gratitud a Dios y a la Virgen, por la fortaleza espiritual que me sostuvieron en los momentos de cansancio, por iluminar mi camino cuando las dificultades parecían mayores, y por brindarme serenidad y confianza para continuar. Su presencia ha sido un apoyo constante que me permitió perseverar y culminar este proceso con dedicación y esperanza.

A todos quienes, desde lo académico, lo personal o lo espiritual, hicieron posible este logro, les expreso mi más profundo agradecimiento.

Tabla de contenido

Resumen	8
Introducción	9
Identificación del problema de intervención.....	12
Definición del problema.....	12
Contextualización Institucional.....	13
Antecedentes	15
MARCO REFERENCIAL	17
Marco Jurídico.....	17
Marco Conceptual	18
METODOLOGÍA	22
Metodología de Formulación de Proyecto	22
Enfoque metodológico	22
Etapas de la metodología.....	22
Objetivos de Diagnóstico	25
Objetivo general del diagnóstico.....	25
Objetivos específicos.....	25
Instrumentos de diagnóstico.....	26
1. Pruebas diagnósticas bilingües (Emberá Chamy – español).....	26
2. Listas de cotejo de desempeño comunicativo	26
3. Entrevistas semiestructuradas	27
4. Observación participante en el aula y espacios comunitarios	27
5. Revisión documental interna.....	27
RESULTADOS DE DIAGNÓSTICO	29
Objetivo general	30

Objetivos específicos.....	31
Beneficiarios	31
DISEÑO DE LA PROPUESTA.....	35
Modelo de intervención – Fases.....	35
Fases del modelo de intervención	35
Objetivos de intervención.....	37
Objetivos específicos.....	37
Beneficiarios.....	37
Actividades.....	38
Actividades del Proyecto de Intervención Psicopedagógica.....	40
EVALUACIÓN.....	45
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	48
Conclusiones	48
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55
ANEXOS.....	57

Lista de tablas

Tabla 1. Caracterización general de los beneficiarios del proyecto

(Encabezado identificado: “Descripción general | Rango de edad / Rol | Número estimado”)

Tabla 2. Actividades del diagnóstico inicial y aplicación de pruebas

(Encabezado identificado: “Actividad: Aplicación de pruebas diagnósticas bilingües y entrevistas”)

Tabla 3. Cronograma ampliado por fases, actividades, responsables y evaluación

(Encabezado identificado: “Fase / Objetivo específico | Actividad | Duración | responsables | Recursos | Evaluación asociada”)

Siglas, acrónimos y abreviaturas

DBA: Derechos Básicos de Aprendizaje

EIB: Educación Intercultural Bilingüe

MEN: Ministerio de Educación Nacional

PEI: Proyecto Educativo Institucional

IE: Institución Educativa

IAE: Investigación Acción Educativa

LS: Lengua Seriada / Segunda Lengua (según contexto del proyecto)

LE: Lengua Extranjera (cuando se menciona en apartados comparativos)

EC: Emberá Chamy

SL: Segunda Lengua

L1: Lengua Materna

L2: Segunda Lengua

UPB: Universidad Pontificia Bolivariana

Resumen

El presente proyecto de intervención psicopedagógica se orienta al fortalecimiento de las competencias lecto-escritoras en lengua Emberá Chamy y en español en los estudiantes de segundo a quinto grado de la Institución Educativa El Madroño, ubicada en el municipio de Belalcázar, Caldas. La propuesta surge a partir de un diagnóstico inicial que evidenció un desarrollo desigual entre la competencia oral y la producción escrita en la lengua propia, así como dificultades en la lectura y la escritura en español como segunda lengua. Estas brechas están relacionadas con la escasa articulación entre los saberes culturales de la comunidad y las prácticas pedagógicas escolares, así como con la limitada disponibilidad de materiales bilingües pertinentes.

La intervención se fundamenta en el enfoque de Investigación-Acción Educativa y en los principios de la Educación Intercultural Bilingüe, integrando la participación de docentes, familias y sabedores tradicionales. A partir de este marco, se diseñaron e implementaron actividades pedagógicas que articulan la tradición oral Emberá, la exploración del territorio, la creación de textos bilingües y espacios comunitarios de lectura. De manera paralela, se desarrollaron procesos de acompañamiento y construcción colaborativa de estrategias que fortalecen el rol de los etnoeducadores y la vinculación de la comunidad en los aprendizajes escolares.

Los resultados evidencian avances significativos en la motivación, la comprensión lectora y la producción escrita de los estudiantes, especialmente cuando las actividades se conectan con experiencias culturales cercanas y con narrativas propias de la comunidad. Asimismo, se fortaleció la corresponsabilidad educativa y la valoración de la lengua Emberá Chamy como base para la adquisición del español. El proyecto concluye que la articulación entre escuela, cultura e identidad lingüística es clave para promover aprendizajes significativos y sostenibles, y ofrece recomendaciones para consolidar este proceso en el currículo institucional y en futuras iniciativas pedagógicas.

Palabras clave: Educación intercultural bilingüe; Lectoescritura; Comunidad Emberá Chamy; Segunda lengua; Oralidad ancestral; Investigación-acción; Psicopedagogía intercultural.

ABSTRACT:

Keywords: Intercultural bilingual education; Literacy development; Emberá Chamy community; Second-language learning; Ancestral orality; Action research; Intercultural psychopedagogy.

This psychopedagogical intervention project focuses on strengthening reading and writing skills in both Emberá Chamy and Spanish among students from second to fifth grade at the El Madroño Educational Institution, located in Belalcázar, Caldas. The proposal emerged from an initial diagnostic assessment that revealed an uneven development between oral proficiency and written production in the mother tongue, as well as significant difficulties in reading and writing Spanish as a second language. These gaps are linked to the limited integration of community cultural knowledge into school practices and the scarce availability of culturally relevant bilingual materials.

The intervention is grounded in the Educational Action Research model and the principles of Intercultural Bilingual Education, incorporating the participation of teachers, families, and community knowledge keepers. Within this framework, pedagogical activities were designed and implemented to connect traditional Emberá storytelling, territorial exploration, bilingual text creation, and community-based reading practices. At the same time, collaborative workshops and pedagogical support processes strengthened the role of ethnoeducators and enhanced community participation in students' learning.

The results show meaningful progress in students' motivation, reading comprehension, and written production, particularly when learning activities are linked to familiar cultural experiences and ancestral narratives. In addition, the project strengthened shared educational responsibility and reinforced the value of the Emberá Chamy language as the foundation for acquiring Spanish. The findings suggest that the articulation between school, culture, and linguistic identity is essential for promoting meaningful and sustainable learning, and the project offers recommendations to consolidate these advances in the institutional curriculum and future educational initiatives.

Introducción

La formación lecto-escritora en contextos indígenas representa uno de los desafíos más relevantes para los sistemas educativos que buscan responder a la diversidad cultural y lingüística presente en el territorio colombiano. En el caso de la comunidad Emberá Chamy ubicada en el municipio de Belalcázar Caldas, la escuela ha tenido que enfrentar tensiones históricas entre la enseñanza del español como segunda lengua y la preservación de la lengua y los saberes propios, los cuales constituyen la base de su identidad colectiva. Esta situación ha derivado en brechas significativas en el aprendizaje, especialmente en lo relacionado con la lectura y la escritura, aspectos fundamentales para el desempeño académico, la participación social y la continuidad educativa de los niños y niñas.

Si bien los estudiantes poseen un dominio sólido de la oralidad en su lengua materna, esta fortaleza no siempre se ha articulado de manera efectiva con las prácticas escolares. La ausencia de estrategias contextualizadas, la escasa disponibilidad de materiales en lengua propia y la limitada integración de los saberes comunitarios en el currículo han generado dificultades persistentes que afectan el desarrollo de competencias comunicativas en ambas lenguas. Frente a este panorama, surge la necesidad de formular propuestas pedagógicas que reconozcan el papel central de la cultura, la memoria oral y la vida comunitaria como pilares para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este proyecto de intervención psicopedagógica se desarrolla bajo un enfoque intercultural y de bilingüismo aditivo, tomando como punto de partida las particularidades lingüísticas, sociales y culturales de la comunidad Emberá Chamy. La propuesta se fundamenta en la Investigación-Acción Educativa, la cual permite analizar la realidad escolar desde una perspectiva participativa, involucrando a docentes, familias, sabedores y estudiantes en la identificación de problemas, la formulación de estrategias y la evaluación de los avances. De esta manera, la intervención no solo busca mejorar los niveles de lectoescritura, sino promover una reflexión colectiva que fortalezca la identidad cultural, la autonomía pedagógica y la apropiación comunitaria del proceso educativo.

El documento que se presenta a continuación integra los elementos diagnósticos, conceptuales, jurídicos y metodológicos que dieron sustento al diseño de la propuesta. Asimismo, expone las actividades implementadas, la evaluación obtenida y las conclusiones que emergen del trabajo realizado en la Institución Educativa El Madroño. En conjunto, este proyecto constituye un

aporte al fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en la región, y una invitación a repensar las prácticas pedagógicas para que la escuela se convierta en un verdadero espacio de encuentro entre lenguas, saberes y culturas.

Identificación del problema de intervención

Definición del problema

El desarrollo de la lectura y la escritura constituye un eje central en la formación escolar, pues permite a los estudiantes comprender su realidad, ampliar su pensamiento y participar activamente en la vida comunitaria. En el caso de los niños y niñas Emberá Chamy que estudian en la Institución Educativa El Madroño, este proceso no avanza con la fluidez esperada. A través de las prácticas pedagógicas cotidianas y de los primeros acercamientos diagnósticos, se observa que los estudiantes presentan avances dispares en lectura y escritura tanto en su lengua originaria como en español. Si bien la oralidad en Emberá es sólida y forma parte esencial de la vida familiar y comunitaria, esta fortaleza no siempre se traduce en procesos de alfabetización formal.

La escuela, por su parte, continúa desarrollando la mayoría de actividades académicas en español, lo cual genera brechas significativas entre la lengua de enseñanza y la lengua de uso cotidiano de los estudiantes. Esta distancia lingüística limita la comprensión profunda de los contenidos escolares, reduce la motivación por la lectura y la escritura, y dificulta que los niños accedan plenamente al currículo. A ello se suman factores contextuales como el acceso limitado a materiales bilingües, la escasez de espacios de lectura en la comunidad y las prácticas pedagógicas centradas en modelos tradicionales que afectan la consolidación de las competencias comunicativas.

Este conjunto de situaciones evidencia la necesidad de repensar las estrategias de enseñanza para que partan de la lengua y la cultura propias, integrando de manera progresiva el dominio del español como segunda lengua. Reconocer los saberes ancestrales, las narrativas orales y las prácticas comunitarias como fuentes legítimas de aprendizaje resulta fundamental para construir una propuesta pedagógica pertinente y respetuosa del contexto sociocultural.

Pregunta de investigación

¿De qué manera es posible fortalecer los procesos de lectura y escritura en lengua Emberá Chamy y en español a partir de estrategias psicopedagógicas contextualizadas, que contribuyan al

desarrollo del pensamiento y al fortalecimiento cultural de los estudiantes de segundo a quinto grado de la Institución Educativa El Madroño?

Contextualización Institucional

La Institución Educativa El Madroño se encuentra ubicada en el municipio de Belalcázar, Caldas, una zona caracterizada por la presencia significativa de familias pertenecientes al pueblo indígena Emberá Chamy. La institución atiende una población estudiantil diversa, pero con un alto porcentaje de niños y niñas que provienen de esta comunidad, cuya lengua materna, prácticas culturales y formas de aprendizaje se desarrollan dentro de un marco sociocultural propio.

El territorio en el que se encuentra la institución se distingue por su riqueza natural y por la estrecha relación que la comunidad mantiene con el entorno. Las dinámicas culturales, la organización familiar, los rituales y las narrativas orales son parte esencial de la vida cotidiana, y constituyen la base sobre la cual se transmiten conocimientos, valores y formas de interacción social. Sin embargo, estas prácticas no siempre se ven reflejadas en los escenarios escolares, donde predomina el uso del español como lengua de instrucción y como requisito para la evaluación académica.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) reconoce la presencia de estudiantes indígenas y contempla orientaciones relacionadas con el respeto a la diversidad cultural. No obstante, la apropiación de estos lineamientos en el aula depende en gran medida de las prácticas pedagógicas de cada docente y de la disponibilidad de materiales bilingües. En este sentido, persisten desafíos relacionados con la adaptación curricular, la incorporación sistemática de la lengua Emberá en los procesos de enseñanza y la formación de los docentes en enfoques interculturales.

Las familias desempeñan un rol fundamental en el acompañamiento escolar, aunque su participación se ve influenciada por sus dinámicas comunitarias, la disponibilidad de tiempo y, en algunos casos, por barreras comunicativas asociadas al uso del español. Aun así, se evidencia un interés creciente por fortalecer la relación entre escuela y comunidad, especialmente en actividades donde la oralidad, la cultura y las tradiciones Emberá pueden integrarse con los aprendizajes escolares.

En conjunto, este contexto institucional muestra la necesidad de articular de manera más estrecha la lengua y la cultura Emberá con los procesos educativos. La intervención

psicopedagógica propuesta surge como respuesta a esta necesidad, con el propósito de contribuir al fortalecimiento de la lectoescritura desde un enfoque que reconozca y valore la identidad cultural de los estudiantes y sus familias.

Perfil socioeducativo de los estudiantes

La población estudiantil de la Institución Educativa El Madroño, específicamente en los grados segundo a quinto de básica primaria, está conformada en su mayoría por niños y niñas de la comunidad indígena Emberá Chamy, cuyas edades oscilan entre los 7 y los 12 años. Su lengua materna es el Emberá Chamy, mientras que el español constituye su segunda lengua de aprendizaje, adquirida principalmente en el entorno escolar.

En el contexto familiar, los padres y madres de familia participan activamente en las dinámicas comunitarias tradicionales; sin embargo, una proporción significativa presenta bajos niveles de escolaridad, lo que limita su capacidad de acompañar los procesos académicos de sus hijos en casa. La transmisión de saberes se da, en gran medida, a través de la oralidad, los relatos tradicionales, los cantos y las prácticas culturales, elementos que constituyen la base del aprendizaje comunitario.

Desde el punto de vista socioeconómico, la mayoría de las familias se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, derivadas de ingresos limitados, acceso restringido a recursos educativos y tecnológicos, y dificultades en el transporte escolar debido a la ubicación geográfica. Estos factores repercuten en la continuidad y calidad de los procesos educativos.

A nivel académico, se ha identificado que muchos estudiantes presentan dificultades en la comprensión lectora y en la producción escrita tanto en lengua Emberá como en español, lo que genera rezagos en el logro de los desempeños esperados según los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los estándares de competencias definidos por el Ministerio de Educación Nacional. Estas dificultades, además, se relacionan con la falta de materiales pedagógicos bilingües y de estrategias de enseñanza interculturales que integren de manera efectiva ambas lenguas.

No obstante, la población estudiantil cuenta con fortalezas significativas: un alto grado de identidad cultural y sentido de pertenencia, disposición hacia la participación en actividades comunitarias y escolares, y una marcada riqueza en la oralidad y en la memoria colectiva. Estos aspectos constituyen un punto de partida fundamental para diseñar e implementar estrategias

psicopedagógicas que, al tiempo que fortalecen las competencias lecto-escritoras, reconozcan y valoren la cosmovisión Emberá.

Antecedentes

La investigación sobre educación en contextos indígenas ha mostrado, de manera consistente, que la lengua materna desempeña un papel central en el aprendizaje y en la construcción de la identidad cultural. Diversos autores han señalado que los procesos de alfabetización resultan más significativos cuando se desarrollan inicialmente en la lengua propia, pues esta constituye el medio natural a través del cual los estudiantes comprenden su entorno y estructuran su pensamiento. En este sentido, la educación bilingüe intercultural ha sido reconocida como un enfoque que favorece tanto el rendimiento académico como la valoración cultural en las comunidades indígenas.

En América Latina, múltiples experiencias han documentado cómo el uso de la lengua originaria en la escuela contribuye al fortalecimiento de habilidades comunicativas y al desarrollo cognitivo. Estudios realizados en países como Perú, Bolivia y Guatemala han mostrado que los programas que integran prácticas culturales, narrativas orales y metodologías participativas generan avances importantes en lectura y escritura, siempre que exista coherencia entre la propuesta pedagógica, la formación docente y la participación de las familias. Estos antecedentes coinciden en que el éxito de una intervención educativa en comunidades indígenas depende de su capacidad para articular el currículo escolar con los saberes locales.

En el contexto colombiano, la etnoeducación ha tenido un desarrollo progresivo, aunque todavía enfrenta desafíos relacionados con la pertinencia curricular y la disponibilidad de materiales en lenguas indígenas. Investigaciones realizadas con comunidades de la Amazonía, la Sierra Nevada y el Chocó evidencian que las prácticas escolares centradas exclusivamente en el español generan brechas de aprendizaje y un distanciamiento entre la escuela y la vida comunitaria. Por el contrario, cuando se incorporan estrategias que parten de la lengua materna y de la cultura propia, los estudiantes muestran una mayor participación, motivación y comprensión de los contenidos académicos.

En el caso del pueblo Emberá, diversos estudios han resaltado la importancia de la oralidad como eje fundamental de la transmisión del conocimiento. Las narraciones, los cantos

tradicionales, los relatos míticos y las prácticas cotidianas son herramientas pedagógicas que permiten conectar el aprendizaje escolar con la cosmovisión indígena. Aunque existen experiencias valiosas en instituciones de Risaralda, Chocó y Antioquia donde se han implementado proyectos bilingües con resultados positivos, todavía se observa una ausencia de propuestas sistemáticas que se adapten a las particularidades lingüísticas y socioculturales de cada comunidad.

A partir de esta revisión, es posible identificar tres tendencias relevantes para el presente proyecto:

1. **El fortalecimiento de la lengua materna como base para la adquisición de una segunda lengua;** esto implica que la enseñanza del español debe articularse de manera gradual y respetuosa con la estructura y usos de la lengua Emberá Chamy.

2. **La necesidad de integrar prácticas culturales y comunitarias en el currículo escolar,** reconociendo que los procesos de pensamiento y aprendizaje se desarrollan en estrecha relación con el contexto sociocultural de los estudiantes.

3. **La importancia del trabajo colaborativo entre escuela, familias y comunidad,** condición que asegura la sostenibilidad y pertinencia de las estrategias implementadas.

Estos antecedentes sustentan la pertinencia de una intervención psicopedagógica contextualizada, que articule la lengua, la cultura y la experiencia de los estudiantes Emberá Chamy con los procesos formales de lectura y escritura, fortaleciendo así su aprendizaje y su identidad cultural.

MARCO REFERENCIAL

Marco Jurídico

El marco jurídico que orienta este proyecto se fundamenta en la normativa nacional e internacional que reconoce los derechos lingüísticos, culturales y educativos de los pueblos indígenas en Colombia. Estas disposiciones establecen el deber del Estado de garantizar una educación pertinente, intercultural y bilingüe, acorde con la cosmovisión, la lengua y los sistemas de conocimiento propios de cada comunidad.

En primer lugar, la **Constitución Política de 1991** constituye el punto de partida, al reconocer la diversidad étnica y cultural de la nación (artículos 7 y 70) y garantizar la protección de las lenguas indígenas como patrimonio cultural (artículo 10). Además, el artículo 68 establece el derecho de las comunidades a una educación que respete y desarrolle su identidad cultural. Estos principios avalan la pertinencia de un proyecto educativo bilingüe que fortalezca tanto la lengua Emberá Chamy como el aprendizaje del español como segunda lengua.

En concordancia con la Constitución, la **Ley General de Educación – Ley 115 de 1994** desarrolla el concepto de *etnoeducación* y dispone que los procesos de enseñanza para pueblos indígenas deben responder a su cultura, lengua, tradiciones y necesidades. El **Decreto 804 de 1995**, reglamentario de la etnoeducación, precisa que la educación para comunidades indígenas debe fundamentarse en su proyecto de vida colectivo, fortaleciendo su identidad y promoviendo el uso y enseñanza de su lengua materna.

A nivel internacional, el **Convenio 169 de la OIT** (aprobado mediante la Ley 21 de 1991) establece la obligación estatal de asegurar que los pueblos indígenas reciban una educación acorde con sus valores culturales y en su lengua propia, al tiempo que se facilite la adquisición de la lengua oficial del país. Este convenio respalda el enfoque bilingüe e intercultural que orienta la presente propuesta de intervención psicopedagógica.

En el ámbito de protección lingüística, la **Ley 1381 de 2010** —también conocida como Ley de Lenguas Nativas— declara las lenguas indígenas como oficiales en sus territorios y promueve su preservación, uso y difusión. La ley enfatiza la necesidad de garantizar materiales educativos, formación docente y programas escolares que aseguren el fortalecimiento de las lenguas originarias.

Asimismo, los **Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana** y los **Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)** resaltan la importancia de desarrollar competencias comunicativas desde una perspectiva intercultural, reconociendo los contextos socioculturales de los estudiantes y su lengua materna. Aunque están diseñados para el ámbito nacional, su aplicación en comunidades indígenas requiere ajustes que garanticen pertinencia cultural.

Finalmente, los documentos del **MEN sobre Educación Intercultural Bilingüe (EIB)**, junto con los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) con enfoque diferencial, orientan a las instituciones educativas en la elaboración de propuestas que articulen saberes ancestrales, lenguas originarias y contenidos académicos.

En conjunto, este marco jurídico respalda la implementación de un proyecto de intervención psicopedagógica que fortalezca las competencias lecto-escritoras en lengua Emberá Chamy y en español, asegurando que la propuesta se desarrolle con respeto por los derechos culturales, lingüísticos y educativos de la comunidad, y responda a las políticas nacionales e internacionales que promueven la educación intercultural bilingüe.

Marco Conceptual

El presente proyecto se fundamenta en conceptos clave que orientan la comprensión del bilingüismo indígena, el desarrollo de la lectoescritura en contextos interculturales y el papel de la psicopedagogía en la construcción de aprendizajes significativos. A continuación, se presentan los conceptos centrales que respaldan la propuesta.

Bilingüismo e interculturalidad

El bilingüismo en comunidades indígenas se concibe como un proceso de interacción entre la lengua materna y el español, donde ambas cumplen funciones sociales, culturales y comunicativas esenciales. En este proyecto se adopta un enfoque de **bilingüismo aditivo**, en el cual el aprendizaje del español se suma al fortalecimiento de la lengua Emberá Chamy, sin desplazarla ni subordinarla. Desde esta perspectiva, el uso de la lengua originaria constituye un recurso pedagógico que favorece la comprensión, la construcción de significado y la afirmación identitaria.

La **interculturalidad** se entiende como una relación dinámica entre saberes, lenguas y prácticas culturales, donde se promueve el reconocimiento mutuo, el diálogo y la valoración de la

diversidad. En el ámbito escolar, implica integrar los conocimientos ancestrales, las narrativas orales y la cosmovisión indígena como parte del proceso educativo, evitando prácticas homogeneizantes que desconozcan los contextos culturales de los estudiantes.

Lectoescritura en contextos indígenas

La lectoescritura no se limita a un conjunto de habilidades técnicas, sino que constituye una práctica cultural situada. En comunidades indígenas, la oralidad desempeña un papel fundamental en la transmisión del conocimiento, por lo cual el aprendizaje de la lectura y la escritura requiere estrategias que articulen relatos tradicionales, experiencias comunitarias y situaciones significativas para los estudiantes.

El desarrollo de competencias lecto-escritoras en dos lenguas implica reconocer los ritmos propios de adquisición, así como las diferencias estructurales entre la lengua Emberá Chamy y el español. Por ello, las actividades pedagógicas deben partir de la lengua materna como base de comprensión, trasladando progresivamente estas habilidades hacia el español como segunda lengua, en un proceso gradual, pertinente y respetuoso de la identidad cultural.

Aprendizaje significativo

Desde la perspectiva del aprendizaje significativo, se considera que los estudiantes construyen nuevo conocimiento a partir de sus experiencias previas, intereses y contextos socioculturales. Este principio adquiere especial relevancia en comunidades indígenas, donde los saberes propios, la relación con el territorio y los valores colectivos son elementos centrales en la formación. Integrar estos referentes en las prácticas pedagógicas favorece la motivación, la comprensión profunda y la apropiación cultural de los aprendizajes.

Investigación–Acción Educativa

El proyecto se estructura desde el enfoque de **Investigación–Acción Educativa**, entendido como un proceso cíclico en el que se articulan diagnóstico, planificación, implementación y reflexión. Este modelo permite ajustar las estrategias pedagógicas de acuerdo con las necesidades detectadas en el contexto, y promueve la participación activa de docentes, estudiantes, familias y sabedores. La IAE se convierte así en un mecanismo para generar transformación educativa desde el propio territorio y con la participación de la comunidad.

Psicopedagogía intercultural

La psicopedagogía intercultural se aborda como un campo que articula los procesos cognitivos, lingüísticos y socioculturales del aprendizaje. Para este proyecto, implica diseñar estrategias que tomen en cuenta la lengua materna, la memoria colectiva, la tradición oral y la cosmovisión Emberá. De igual manera, reconoce la importancia del acompañamiento a docentes, estudiantes y familias en la creación de entornos educativos que respeten y potencien la diversidad cultural.

En los últimos años, las discusiones académicas en torno al bilingüismo y la interculturalidad en contextos indígenas han adquirido una perspectiva más amplia, superando la visión instrumental del aprendizaje de dos lenguas para situarlo como un proceso de revitalización cultural, afirmación identitaria y construcción de conocimiento desde los territorios.

Investigaciones recientes en educación intercultural bilingüe señalan que el bilingüismo en comunidades originarias no puede comprenderse únicamente como la coexistencia de dos sistemas lingüísticos, sino como un proceso dinámico de interacción entre lengua, cultura, memoria y formas propias de pensamiento (Hornberger, 2017; García & Kleyn, 2016). Desde esta mirada, la lengua materna no solo cumple una función comunicativa, sino que constituye un eje epistemológico desde el cual se construyen significados y se interpretan las experiencias escolares.

De igual manera, los enfoques de interculturalidad crítica propuestos por autores como Walsh (2017) y Tubino (2020) plantean que la escuela en contextos indígenas debe trascender la simple inclusión de contenidos culturales para propiciar verdaderos diálogos de saberes entre conocimientos académicos y saberes ancestrales. Esto implica reconocer a las comunidades como productoras de conocimiento pedagógico y no únicamente como receptoras de políticas educativas externas.

En este sentido, estudios recientes sobre revitalización lingüística (Unesco, 2019; López, 2021) advierten que los procesos de fortalecimiento de la lengua propia encuentran en la escuela un escenario clave para su preservación, siempre y cuando las prácticas pedagógicas se articulen con la vida comunitaria, la tradición oral y las dinámicas culturales del territorio.

Estos aportes contemporáneos respaldan la propuesta desarrollada en este proyecto, en la medida en que reafirman la necesidad de diseñar estrategias psicopedagógicas contextualizadas que partan

de la lengua Emberá Chamy, integren los saberes ancestrales y promuevan un bilingüismo aditivo con sentido cultural, cognitivo y social

METODOLOGÍA

Metodología de Formulación de Proyecto

La formulación del proyecto se desarrolló mediante un proceso sistemático que integra análisis contextual, participación comunitaria y toma de decisiones pedagógicas fundamentadas. La metodología adoptada responde a la necesidad de construir una propuesta coherente con las características lingüísticas, culturales y educativas de la comunidad Emberá Chamy de la Institución Educativa El Madroño. Para ello, se articulan enfoques cualitativos, principios de la Investigación–Acción Educativa y criterios de diseño psicopedagógico intercultural.

Enfoque metodológico

La metodología se sustenta en un enfoque cualitativo con orientación participativa, lo que permitió comprender las prácticas comunicativas, los significados culturales asociados a la lengua y las experiencias educativas de estudiantes y familias. Este enfoque facilitó la interpretación de la información desde la mirada de la comunidad, evitando imponer categorías externas que desconozcan su cosmovisión y su forma particular de aprender.

Asimismo, el proceso se estructuró según los principios de la investigación–acción educativa (IAE), entendida como una dinámica cíclica que combina diagnóstico, diseño, intervención y reflexión. Este enfoque permitió ajustar permanentemente la propuesta a las necesidades reales del contexto, además de promover la participación directa de docentes, sabedores y familias en cada fase del proyecto.

Etapas de la metodología

La formulación del proyecto se estructuró en cuatro etapas articuladas, que permitieron avanzar de la comprensión del contexto a la construcción y validación de la propuesta pedagógica:

1. Diagnóstico participativo

Se inició con un proceso de acercamiento a la realidad educativa de los estudiantes Emberá Chamy, con el fin de identificar su nivel actual en lectura y escritura tanto en la lengua propia como

en español. Para esta fase se emplearon diversos instrumentos —pruebas diagnósticas bilingües, entrevistas con actores educativos, observaciones en el aula y grupos focales— que facilitaron el reconocimiento de las principales dificultades, los factores familiares y escolares asociados y el papel que desempeñan las prácticas culturales en el aprendizaje de las lenguas.

2. Análisis de necesidades y potencialidades

A partir de la información recogida, se llevó a cabo un proceso de análisis colectivo con docentes, familias y líderes comunitarios. Este ejercicio permitió no solo clarificar las necesidades más urgentes en relación con la lectoescritura, sino también identificar los recursos culturales, lingüísticos y comunitarios disponibles. Reconocer estos elementos resultó clave para fundamentar la propuesta desde una perspectiva situada, que valora la tradición oral, la lengua Emberá Chamy y las dinámicas propias de la comunidad.

3. Diseño colaborativo de la propuesta pedagógica

Con base en el diagnóstico y el análisis previo, se avanzó hacia la construcción de las estrategias de intervención. Esta fase incluyó talleres de co-creación con docentes y sabedores, revisión de lineamientos curriculares y selección de actividades pertinentes al contexto. El resultado fue una propuesta psicopedagógica bilingüe e intercultural, estructurada en secuencias didácticas que integran la oralidad, la producción escrita, la participación comunitaria y el aprendizaje significativo.

4. Validación y ajuste de la propuesta

Finalmente, se realizó una revisión participativa del diseño preliminar con los diferentes actores educativos. A través de espacios de retroalimentación —como reuniones pedagógicas, ajustes de materiales y revisión de criterios de evaluación— se afinaron las actividades y se consolidó un plan coherente con las necesidades reales de los estudiantes y las expectativas de la comunidad. Esta etapa permitió garantizar la viabilidad, pertinencia y sostenibilidad de la intervención antes de su implementación.

Diagnóstico participativo

Se realizó un acercamiento inicial para identificar el estado de las competencias lecto-escritoras en lengua Emberá Chamy y español. Para ello se utilizaron instrumentos como pruebas bilingües, entrevistas, observaciones y grupos focales. Este momento permitió comprender las dificultades más frecuentes, los factores pedagógicos asociados y las prácticas culturales que influyen en el aprendizaje de ambas lenguas.

Análisis de necesidades y potencialidades

Con la información obtenida se llevó a cabo una valoración conjunta con docentes, familias y líderes comunitarios. Este análisis permitió reconocer tanto las limitaciones en los procesos lecto-escritores como los recursos culturales, lingüísticos y comunitarios que podían incorporarse al diseño de la propuesta. De este modo, la formulación del proyecto se construyó desde una perspectiva situada, reconociendo la riqueza de la oralidad Emberá y su potencial pedagógico.

Diseño de la propuesta de intervención

A partir del diagnóstico y del análisis contextual, se definieron los objetivos, estrategias psicopedagógicas, actividades, materiales y responsables del proyecto. El diseño integró elementos de la educación intercultural bilingüe, la didáctica de la lengua materna y los principios del aprendizaje significativo. Todo el proceso fue validado con los docentes y sabedores, quienes aportaron elementos culturales esenciales para hacer pertinente la propuesta.

Organización y planificación operativa

Finalmente, se estableció un plan detallado de implementación, que incluyó cronograma, fases de trabajo, recursos necesarios, criterios de evaluación y mecanismos de participación comunitaria. Esta planificación aseguró que la propuesta fuera viable, coherente con las dinámicas escolares y sostenible en el tiempo.

Participación de los actores educativos

Un componente fundamental de la metodología fue la participación activa de todos los actores involucrados. Los docentes aportaron su experiencia en enseñanza bilingüe y conocimiento del currículo escolar; los sabedores y líderes comunitarios contribuyeron con relatos, prácticas culturales y orientaciones propias del pensamiento Emberá; y las familias fueron parte clave en la retroalimentación del proceso y en la proyección cultural de las actividades.

Coherencia metodológica

La metodología empleada permitió articular de manera coherente el diagnóstico, el diseño y la implementación del proyecto, asegurando que cada decisión pedagógica estuviera fundamentada en la realidad cultural, lingüística y educativa de la comunidad. Así, la formulación

de la propuesta no surge de modelos externos al territorio, sino que se construye desde las voces, experiencias y saberes propios de la comunidad Emberá Chamy.

Objetivos de Diagnóstico

El proceso de diagnóstico se planteó como un momento clave para reconocer las características reales de los estudiantes, sus prácticas lingüísticas y los factores socioculturales que influyen en el aprendizaje de la lectoescritura en lengua Emberá Chamy y en español. Para orientar este proceso se definieron los siguientes objetivos.

Objetivo general del diagnóstico

Identificar el nivel de desarrollo de las competencias lectoras y escritoras en lengua Emberá Chamy y español de los estudiantes de segundo a quinto grado de la Institución Educativa El Madroño, considerando los factores culturales, pedagógicos y familiares que intervienen en su desempeño comunicativo.

Objetivos específicos

1. Caracterizar el uso de la lengua Emberá Chamy y del español en los distintos contextos en los que participan los estudiantes (hogar, escuela y comunidad), con el fin de comprender cómo estas prácticas influyen en sus procesos de aprendizaje.
2. Reconocer las fortalezas y dificultades en lectura y escritura que presentan los niños y niñas en ambas lenguas, mediante la aplicación de instrumentos bilingües y actividades contextualizadas.
3. Analizar los factores familiares, socioculturales y pedagógicos que condicionan el desarrollo de la lectoescritura, incluyendo prácticas de oralidad, hábitos de estudio, dinámicas de aula y acompañamiento en el hogar.
4. Recoger las percepciones y expectativas de docentes, sabedores y familias frente al aprendizaje del español como segunda lengua y de la lengua Emberá como

lengua propia, para garantizar que el proyecto responda a las necesidades y aspiraciones de la comunidad educativa.

5. Establecer una línea base que permita comparar los cambios generados durante la implementación del proyecto y orientar la toma de decisiones en las fases de diseño, ejecución y evaluación.

Instrumentos de diagnóstico

Para comprender con claridad el punto de partida de los estudiantes y de la comunidad educativa, se empleó un conjunto de instrumentos diseñados específicamente para contextos bilingües e interculturales. Estos instrumentos permitieron recoger información tanto cuantitativa como cualitativa, articulando elementos lingüísticos, culturales y pedagógicos propios del pueblo Emberá Chamy.

1. Pruebas diagnósticas bilingües (Emberá Chamy – español)

Se aplicaron ejercicios adaptados a los niveles de los estudiantes para evaluar su comprensión y producción en ambas lenguas. En lengua Emberá se trabajó principalmente la comprensión oral y la identificación de vocabulario propio del entorno cultural; en español se valoró la lectura de textos breves, la escritura básica y la comprensión de instrucciones. Estas pruebas ofrecieron una primera aproximación al desarrollo de las competencias comunicativas en cada lengua.

2. Listas de cotejo de desempeño comunicativo

Se elaboraron listas de verificación que permitieron observar, durante actividades de aula y momentos espontáneos, cómo los estudiantes usan la lengua materna y el español en situaciones reales. Estas listas incluyeron ítems sobre participación, uso funcional de la lengua, manejo del vocabulario y disposición hacia la lectura y la escritura.

3. **Entrevistas semiestructuradas**

Se realizaron entrevistas a estudiantes, docentes, familias y sabedores de la comunidad. Las preguntas exploraron aspectos como las prácticas de lectura en el hogar, el papel de la lengua Emberá en la vida cotidiana, las motivaciones frente al aprendizaje del español y las percepciones sobre las dificultades presentes en el proceso educativo. Este instrumento permitió comprender el contexto sociocultural que influye en la lectoescritura.

4. **Observación participante en el aula y espacios comunitarios**

El investigador realizó observaciones sistemáticas en clases y actividades comunitarias. Se registraron dinámicas de interacción, formas de participación, tipo de apoyo docente, uso de recursos pedagógicos y situaciones que evidenciaban fortalezas o dificultades en el aprendizaje. Los registros de observación se consignaron en diarios de campo.

5. **Revisión documental interna**

Se consultaron boletines académicos, cuadernos de los estudiantes, trabajos escritos, materiales utilizados en clase y evidencias de actividades previas desarrolladas en la institución. Esta triangulación permitió complementar la información obtenida y comprender la evolución de los procesos de lectoescritura en años anteriores.

Es importante señalar que la aplicación de estos instrumentos no tuvo únicamente un propósito evaluativo orientado a determinar el nivel de desempeño lecto-escritor de los estudiantes, sino que permitió construir una comprensión más amplia y descriptiva del contexto educativo y sociocultural en el que se desarrollan los procesos de aprendizaje. A través de las entrevistas, las observaciones y la revisión de producciones escolares, fue posible identificar prácticas lingüísticas cotidianas, formas de interacción en el aula, dinámicas familiares frente a la lengua y maneras propias de transmisión del conocimiento en la comunidad Emberá Chamy.

De este modo, el diagnóstico trascendió la medición de habilidades para convertirse en una herramienta de comprensión del territorio educativo, permitiendo reconocer no solo dificultades,

sino también potencialidades culturales y pedagógicas que orientaron posteriormente el diseño de la propuesta de intervención.

¹ Los instrumentos utilizados se encuentran detallados en los anexos del proyecto.

RESULTADOS DE DIAGNÓSTICO

El proceso diagnóstico permitió obtener una comprensión integral de la manera en que los estudiantes de la comunidad Emberá Chamy desarrollan la lectura y la escritura en su lengua materna y en español. Los resultados combinan evidencia cuantitativa procedente de las pruebas aplicadas y elementos cualitativos derivados de entrevistas, observaciones y diálogos con la comunidad.

Competencias lectoras y escritoras en lengua Emberá Chamy

Los estudiantes mostraron un manejo sólido de la oralidad en su lengua, manifestado en su capacidad para relatar historias, describir situaciones y participar activamente en conversaciones cotidianas. Sin embargo, el tránsito de la oralidad a la escritura se evidenció limitado. La mayoría reconoció vocabulario básico y pudo escribir algunas palabras familiares, pero presentó dificultades para estructurar frases completas o textos breves. Esto confirma que, aunque la lengua propia está profundamente arraigada en la vida comunitaria, su uso escrito no ha sido suficientemente trabajado en el ámbito escolar.

Competencias en lectura y escritura en español

En el caso del español, la comprensión lectora mostró variaciones según el grado escolar: los estudiantes de grados superiores lograron mayor reconocimiento de ideas generales en textos sencillos, mientras que los de grados inferiores dependían de apoyo visual y lectura guiada. La producción escrita evidenció dificultades en la ortografía, coherencia y segmentación de palabras, lo cual coincide con su condición de aprendices de segunda lengua. La mayoría de estudiantes expresó sentirse más seguros al hablar español que al escribirlo.

Uso funcional de ambas lenguas en situaciones de aula

Las observaciones registradas muestran que los estudiantes alternan constantemente entre Emberá Chamy y español según el interlocutor y el tipo de actividad. La lengua Emberá se usa con mayor naturalidad en interacciones espontáneas, mientras que el español predomina en actividades formales de clase. Sin embargo, cuando se introducen relatos, dinámicas orales o contenidos

vinculados a la cultura, el uso del Emberá se fortalece significativamente, lo que sugiere que la pertinencia cultural favorece la participación y el aprendizaje.

Participación docente y vinculación curricular

Los docentes manifestaron interés por integrar prácticas interculturales, aunque reconocieron desafíos en el diseño de actividades bilingües y en la elaboración de materiales propios. Las entrevistas mostraron que algunos maestros cuentan con mayor experiencia en enseñanza intercultural, mientras que otros requieren acompañamiento y formación adicional. A pesar de estas diferencias, hubo consenso en la importancia de incluir la lengua Emberá de manera más estructurada en el currículo.

Participación de las familias y líderes comunitarios

La mayoría de familias valoran la lengua Emberá y expresan preocupación por su conservación, pero indicaron tener poca experiencia apoyando procesos de lectura y escritura, tanto en lengua propia como en español. Los líderes comunitarios resaltaron la necesidad de fortalecer los espacios de oralidad y la articulación con la escuela, pues reconocen que la escritura puede contribuir a preservar la memoria cultural y las narrativas propias.

Condiciones pedagógicas y materiales disponibles

El análisis documental evidenció que la institución cuenta con pocos textos bilingües o materiales contextualizados, lo que dificulta el trabajo sistemático de la lectoescritura en ambas lenguas. La falta de recursos se convierte en un obstáculo tanto para docentes como para estudiantes, limitando las oportunidades de desarrollar prácticas de lectura significativas.

Objetivo general

Fortalecer las competencias lectoras y escritoras en lengua Emberá Chamy y en español de los estudiantes de segundo a quinto grado de la Institución Educativa El Madroño, mediante la implementación de estrategias psicopedagógicas contextualizadas que articulen la lengua propia,

la oralidad tradicional y los saberes culturales de la comunidad, favoreciendo así el desarrollo del pensamiento y la afirmación de la identidad indígena.

Objetivos específicos

1. Diseñar e implementar acciones pedagógicas bilingües e interculturales que promuevan la lectura y la escritura desde prácticas significativas y culturalmente pertinentes para los estudiantes Emberá Chamy.

2. Generar espacios de participación comunitaria donde familias, sabedores y líderes aporten saberes, narrativas y experiencias que enriquezcan las actividades escolares y fortalezcan la corresponsabilidad educativa.

3. Acompañar a los docentes en la integración de estrategias psicopedagógicas contextualizadas, que permitan armonizar el currículo escolar con la oralidad, los relatos y la cosmovisión Emberá.

4. Evaluar de manera continua y participativa los avances en lectoescritura, comparando los resultados con la línea base diagnóstica para ajustar y mejorar las acciones pedagógicas durante el desarrollo del proyecto.

5. Promover el reconocimiento y la valoración de la identidad lingüística y cultural Emberá Chamy, integrando la lengua materna como eje central del aprendizaje y del fortalecimiento de la autoestima individual y colectiva.

Beneficiarios

El proyecto está dirigido de manera prioritaria a los estudiantes indígenas Emberá Chamy que cursan entre segundo y quinto grado en la Institución Educativa El Madroño, quienes se encuentran en un proceso de apropiación simultánea de la lengua materna y del español. Estos niños y niñas, cuyas edades oscilan entre los 7 y los 12 años, constituyen el grupo que se verá directamente impactado por las actividades pedagógicas bilingües e interculturales propuestas. La intervención busca acompañarlos en el fortalecimiento de sus competencias lectoras y escritoras, partiendo de su identidad lingüística, su tradición oral y su vínculo con el territorio.

Además de esta población estudiantil, el proyecto beneficia de manera indirecta a los docentes tanto etnoeducadores como maestros no indígenas, quienes participan en espacios de

formación, diseño de estrategias y reflexiones pedagógicas desde una mirada intercultural. Las familias, los sabedores y los líderes comunitarios también se incluyen como beneficiarios, puesto que su participación activa permite recuperar saberes tradicionales, fortalecer la transmisión de la lengua Emberá Chamy y generar prácticas educativas compartidas. Finalmente, la comunidad escolar en su conjunto se favorece al consolidar procesos de reconocimiento cultural, cooperación y revitalización lingüística que pueden proyectarse a largo plazo dentro y fuera de la institución.

Caracterización de beneficiarios del proyecto

Tipo de beneficiario	Descripción general	Rango de edad / Rol	Número estimado
Estudiantes Emberá Chamy (beneficiarios directos)	Niños y niñas pertenecientes a la comunidad Emberá Chamy de la Institución Educativa El Madroño, en proceso de adquisición de la lectoescritura en su lengua materna y en español.	7 a 12 años (grados 2.º a 5.º de primaria)	40 a 50 estudiantes
Docentes y etnoeducadores	Profesores responsables de la enseñanza en los grados 2.º a 5.º, algunos miembros de	Adultos (25 a 55 años)	6 a 8 docentes

	la comunidad Emberá.		
Familias y cuidadores	Padres, madres y tutores de los estudiantes participantes.	Adultos (25 a 60 años)	30 a 40 familias
Líderes y sabedores comunitarios	Autoridades y mayores de la comunidad que poseen conocimiento ancestral y lingüístico.	Adultos y mayores de la comunidad	5 a 6 líderes
Institución Educativa El Madroño	Espacio educativo intercultural donde se desarrolla el proyecto.	–	1 institución
Comunidad Emberá Chamy del resguardo	Población general del territorio indígena donde se ubica la institución.	Diversas edades	Aproximadamente 300 personas

Los estudiantes que participan directamente en este proyecto pertenecen al pueblo Emberá Chamy asentado en el municipio de Belalcázar, Caldas. Son niños y niñas matriculados entre los grados segundo y quinto de primaria, con edades que oscilan entre los 7 y 12 años. Su lengua de socialización inicial es el Emberá Chamy, la cual utilizan cotidianamente en el hogar y en la comunidad; el español, por su parte, se aprende principalmente en la escuela, lo que convierte la lectoescritura en esta segunda lengua en un desafío frecuente. A nivel cultural, los estudiantes mantienen un fuerte vínculo con las narrativas orales, la vida en comunidad y las prácticas tradicionales que les transmiten sus familias y mayores.

En cuanto a los beneficiarios indirectos, los docentes etnoeducadores y maestros no indígenas presentan trayectorias diversas: algunos dominan la lengua Emberá Chamy y trabajan

desde una perspectiva intercultural consolidada, mientras que otros se encuentran en proceso de fortalecer sus competencias lingüísticas y pedagógicas en contextos indígenas. Esto convierte al proyecto en una oportunidad para enriquecer las prácticas de aula y promover el trabajo colaborativo entre pares.

Las familias, sabedores y líderes comunitarios se caracterizan por su sentido de pertenencia cultural y por desempeñar un papel fundamental en la transmisión de saberes ancestrales. Su participación en la vida escolar varía según las dinámicas comunitarias, pero en general muestran disposición para acompañar actividades culturales, apoyar la enseñanza de la lengua materna y fortalecer la identidad de los estudiantes.

En conjunto, los beneficiarios conforman una comunidad educativa con una identidad profundamente arraigada, con una lengua viva y una tradición oral sólida, pero que enfrenta el reto de fortalecer las competencias lectoescritoras en ambas lenguas sin perder de vista su cultura, su cosmovisión y sus prácticas comunitarias.

DISEÑO DE LA PROPUESTA

Modelo de intervención – Fases

La propuesta se estructura a partir del enfoque de **Investigación–Acción Educativa (IAE)**, entendido como un proceso cíclico en el que la reflexión y la acción se retroalimentan permanentemente. Este modelo permite que la comunidad educativa estudiantes, docentes, familias y sabedores Emberá participe en la identificación del problema, la construcción de alternativas y la evaluación de los resultados.

A diferencia de modelos centrados únicamente en la intervención pedagógica, la IAE privilegia el diálogo intercultural, la toma colectiva de decisiones y la adaptación continua de las estrategias según lo que se observa en el territorio. Esto la convierte en una opción pertinente para contextos indígenas, donde el conocimiento se construye desde la interacción entre saberes comunitarios y prácticas escolares.

Dentro de este proyecto, el modelo se organiza como una ruta que avanza de lo descriptivo a lo transformador: primero reconoce las realidades lingüísticas y culturales; luego diseña alternativas contextualizadas; más tarde implementa actividades que vinculan escuela y comunidad; y finalmente evalúa los aprendizajes desde una perspectiva participativa.

Fases del modelo de intervención

El proceso se desarrolla en **cuatro fases articuladas**, que mantienen un carácter flexible para ajustarse a los ritmos y necesidades de la comunidad Emberá Chamy.

Fase 1. Diagnóstico y comprensión del contexto

Esta fase se centró en identificar el punto de partida del proceso. Incluyó la aplicación de pruebas bilingües, entrevistas, grupos focales y observación en el aula. Además de caracterizar el nivel de lectura y escritura en las dos lenguas, se exploraron factores socioculturales, familiares y pedagógicos que inciden en el aprendizaje. El análisis de esta información permitió identificar brechas, fortalezas y oportunidades para orientar la intervención.

Fase 2. Diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas

Con los resultados del diagnóstico se realizó un proceso de co-creación entre docentes, sabedores, familias y el psicopedagogo. Durante talleres colaborativos se construyeron estrategias que integran oralidad, prácticas culturales, narrativas tradicionales y actividades de lectoescritura bilingüe.

El diseño se organizó en secuencias didácticas y talleres que articulan contenidos escolares con saberes comunitarios, procurando que cada actividad respondiera a una necesidad identificada en la fase anterior.

Fase 3. Implementación pedagógica y comunitaria

En esta fase se llevaron a cabo las actividades planificadas: secuencias didácticas bilingües, encuentros culturales, jornadas de lectura, salidas pedagógicas y talleres familiares. La implementación se concibió como un proceso dinámico, en el que el psicopedagogo y los docentes ajustaron las actividades según la participación de los estudiantes, la respuesta de las familias y la pertinencia cultural. La escuela y la maloka funcionaron como escenarios complementarios de aprendizaje intercultural.

Fase 4. Evaluación, retroalimentación y sistematización

La última fase consistió en valorar los avances del proceso mediante evaluaciones formativas, participativas y finales. Se comparó la línea base con los resultados obtenidos al cierre del proyecto, y se identificaron transformaciones tanto en el desempeño lector y escritor como en la participación comunitaria y la valoración de la lengua Emberá Chamy.

Finalmente, se realizó una sistematización narrativa que recupera aprendizajes, logros y desafíos, y que servirá como insumo para futuras acciones en la institución y en otras comunidades indígenas.

Objetivos de intervención

Fortalecer el desarrollo de las competencias lecto-escritoras en lengua Emberá Chamy y en español en los estudiantes de segundo a quinto grado de la Institución Educativa El Madroño, mediante la implementación de estrategias psicopedagógicas contextualizadas que integren los saberes culturales, la oralidad y las prácticas comunitarias propias de la comunidad Emberá Chamy.

Objetivos específicos

1. Reconocer el punto de partida lingüístico y sociocultural de los estudiantes a través de un proceso diagnóstico que evidencie su desempeño en lectura y escritura en ambas lenguas, así como los factores familiares y pedagógicos que inciden en su aprendizaje.

2. Diseñar estrategias pedagógicas bilingües e interculturales que articulen los contenidos escolares con la oralidad, los relatos tradicionales y las prácticas culturales de la comunidad Emberá Chamy.

3. Desarrollar actividades de aula y comunitarias que favorezcan el uso funcional y significativo de la lengua Emberá Chamy y el español, promoviendo la participación activa de los estudiantes y el aprendizaje colaborativo.

4. Involucrar a familias, sabedores y docentes en el proceso formativo, creando espacios de diálogo, acompañamiento y corresponsabilidad educativa que fortalezcan la transmisión cultural y lingüística.

5. Evaluar de manera participativa los avances del proyecto, analizando las transformaciones en las competencias lecto-escritoras y en la valoración de la lengua y cultura propias, con el fin de retroalimentar y proyectar la sostenibilidad de la intervención.

Beneficiarios

La propuesta está dirigida principalmente a los estudiantes de la comunidad indígena Emberá Chamy que cursan los grados de segundo a quinto de la Institución Educativa El Madroño, ubicada en el municipio de Belalcázar, Caldas. Estos niños y niñas, cuyas edades oscilan entre los

7 y los 12 años, comparten el español como segunda lengua y se comunican habitualmente en Emberá Chamy, su lengua materna. A partir de esta realidad lingüística y cultural, el proyecto busca fortalecer sus competencias lecto-escritoras en ambas lenguas mediante estrategias pedagógicas que reconozcan y valoren su contexto sociocultural. Además de los estudiantes, la intervención beneficia de manera indirecta a los docentes, etnoeducadores, familias, sabedores y líderes comunitarios. Su participación es fundamental, pues el fortalecimiento de la lectoescritura en contextos indígenas requiere de un trabajo colaborativo que articule la escuela con los referentes culturales, los conocimientos tradicionales y las prácticas cotidianas de la comunidad. En ese sentido, el proyecto contribuye también al desarrollo profesional de los maestros, al promover metodologías interculturales y bilingües, así como a la revitalización de la lengua y los saberes propios entre las familias y la comunidad en general.

Actividades

Las actividades diseñadas responden a los objetivos específicos del proyecto y se articulan con las fases del modelo de intervención. Cada acción se construyó con base en los resultados del diagnóstico inicial y en los principios que orientan la educación intercultural bilingüe. De este modo, las actividades buscan fortalecer las competencias lecto-escritoras en lengua Emberá Chamy y español mediante experiencias que conectan el aprendizaje escolar con la oralidad, los saberes comunitarios y la participación familiar.

Las acciones contempladas se organizan a partir de procesos de exploración, diseño pedagógico, aplicación en el aula y participación comunitaria. Cada actividad se plantea para que pueda ser apropiada por los docentes etnoeducadores, garantizando que la propuesta pueda mantenerse en el tiempo y ajustarse a las necesidades de los estudiantes y de la comunidad.

A continuación, se describen, de manera general, las actividades que estructuran la intervención:

1. Actividades de exploración inicial

Incluyen la aplicación de instrumentos diagnósticos bilingües y entrevistas a estudiantes, docentes y familias. Estas acciones permiten establecer una línea base sobre el estado de la lectoescritura y sobre las prácticas lingüísticas y culturales que influyen en el aprendizaje.

2. Talleres colaborativos con docentes, sabedores y familias

Se desarrollan encuentros de trabajo colectivo orientados a identificar estrategias pedagógicas pertinentes, revisar relatos y materiales en lengua Emberá, y definir orientaciones para la creación de recursos didácticos bilingües. Estos espacios favorecen el intercambio de saberes y la construcción conjunta de propuestas para el aula.

3. Secuencias didácticas bilingües e interculturales

Se implementan actividades pedagógicas centradas en la tradición oral, la escritura bilingüe y la comprensión lectora. Entre ellas se destacan:

- **“Historias que enseñan”**: trabajo con relatos tradicionales narrados por sabedores, reescritura en ambas lenguas y elaboración de ilustraciones o dramatizaciones.
- **“Mi territorio en palabras”**: salidas pedagógicas al entorno natural y cultural, seguidas de la creación de textos descriptivos bilingües y socialización de producciones.

Estas actividades fortalecen la expresión oral, la lectura comprensiva y la producción escrita desde una perspectiva culturalmente situada.

4. Acciones de participación familiar y comunitaria

Incluyen jornadas culturales, encuentros intergeneracionales y espacios de lectura comunitaria. En estos escenarios, las familias y líderes tradicionales aportan relatos, conocimientos y prácticas que enriquecen el proceso formativo y consolidan la corresponsabilidad educativa.

5. Actividades de seguimiento, evaluación y sistematización

Durante la intervención se aplican diversos instrumentos (rúbricas, listas de cotejo, registros de campo y autoevaluaciones) para valorar los avances y ajustar las estrategias pedagógicas. En la

fase final, se realiza una sistematización que recoge experiencias, aprendizajes y desafíos, la cual se socializa con la comunidad educativa.

Actividades del Proyecto de Intervención Psicopedagógica

<p>Objetivo Específico</p> <p>1. Analizar el nivel actual de desarrollo de las competencias lecto-escritoras</p> <p>Actividad: Aplicación de pruebas diagnósticas bilingües y entrevistas</p>
<p>Descripción: Se realizan pruebas diagnósticas en lengua Emberá Chamy y en español con los estudiantes de segundo a quinto grado. Las actividades incluyen lectura de textos breves, ejercicios de escritura inicial y comprensión oral en ambas lenguas. Complementariamente, se llevan a cabo entrevistas semiestructuradas con docentes, familias y sabedores para conocer percepciones sobre el uso de la lengua y las prácticas de enseñanza. Todo el material recogido se analiza para construir la línea base del proceso lecto-escritor en la comunidad.</p>
<p>Materiales/Recursos: Pruebas diagnósticas, cuestionarios, grabadora de voz, cuadernos de registro</p>
<p>Responsables: Psicopedagogo investigador, docentes etnoeducador</p>
<p>Tiempo / Lugar / Articulación curricular / Evaluación: Tiempo: 2 semanas. Lugar: Aula de clase. Articulación: Esta actividad se vincula con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y el proceso institucional de diagnóstico inicial, al permitir identificar las competencias comunicativas de los estudiantes en ambas lenguas. La información obtenida aporta insumos para ajustar las prácticas pedagógicas y orientar la planificación del área. Evaluación: Revisión detallada de los resultados de las pruebas y entrevistas, elaboración de un informe de línea base y socialización de los hallazgos con los docentes para orientar decisiones pedagógicas.</p>
<p>2. Identificar y seleccionar estrategias psicopedagógicas pertinentes al contexto lingüístico y cultural Emberá Chamy</p>
<p>Actividad: Taller colaborativo “Palabra y saber ancestral”</p>

<p>Descripción: Se realizan sesiones de trabajo conjunto entre docentes, sabedores y el psicopedagogo. En estos encuentros se revisan las prácticas pedagógicas actuales, se comparten experiencias significativas de enseñanza en lengua Emberá y se formulan estrategias que integren juegos lingüísticos, narraciones orales y dinámicas comunitarias. Como resultado, los participantes construyen una matriz de estrategias aplicables al aula y definen criterios para elaborar materiales bilingües adaptados al contexto.</p>
<p>Materiales/Recursos: Papelógrafos, cartillas bilingües, material audiovisual</p>
<p>Responsables: Psicopedagogo, docentes, líderes comunitarios</p>
<p>Tiempo / Lugar / Articulación curricular / Evaluación: Tiempo: 3 sesiones de 2 horas.</p> <p>Lugar: Aula múltiple / maloka comunitaria.</p> <p>Articulación: El taller se articula con los Derechos Básicos de Aprendizaje de Lengua Castellana, especialmente aquellos relacionados con la valoración de la diversidad lingüística y cultural. También dialoga con los principios de la etnoeducación estipulados en la institución.</p> <p>Evaluación: Al finalizar cada sesión, los docentes y participantes realizan ejercicios breves de autoevaluación sobre la pertinencia de las estrategias diseñadas y su posible aplicación en el aula.</p>
<p>3. Diseñar e implementar actividades pedagógicas bilingües e interculturales</p>
<p>Actividad: Secuencia didáctica 1: “Historias que enseñan”</p>
<p>Descripción: Los estudiantes escuchan relatos tradicionales narrados por sabedores Emberá. Luego, en pequeños grupos, reescriben las historias en Emberá Chamy y en español, acompañándolas con ilustraciones o dramatizaciones. Las actividades fortalecen la comprensión de textos, la producción escrita y la valoración de la tradición oral como fuente de aprendizaje. La secuencia finaliza con una presentación de los relatos ante la comunidad educativa.</p>
<p>Materiales/Recursos: Cuentos orales, cartillas bilingües, recursos visuales y tecnológicos (grabadora, videos)</p>
<p>Responsables: Docentes etnoeducadores, psicopedagogo</p>
<p>Tiempo / Lugar / Articulación curricular / Evaluación: Tiempo: 4 semanas (1 sesión semanal de 2 horas).</p>

<p>Lugar: Aula de clase.</p> <p>Articulación: Esta secuencia se relaciona con los estándares de lectura, escritura y producción textual, promoviendo que los estudiantes reconozcan la estructura de los relatos y construyan textos narrativos coherentes. Además, integra contenidos de tradición oral presentes en los orientadores de educación intercultural.</p> <p>Evaluación: Los estudiantes son evaluados mediante rúbricas que consideran comprensión lectora, coherencia en la reescritura de los relatos, creatividad en las dramatizaciones y reflexión sobre la tradición oral. Incluye un espacio breve de autoevaluación al cierre.</p>
<p>Actividad: Secuencia didáctica 2: “Mi territorio, mi palabra”</p>
<p>Descripción: Los estudiantes participan en salidas pedagógicas para observar elementos de su territorio. A partir de estas experiencias elaboran textos descriptivos bilingües sobre paisajes, fauna, costumbres o elementos culturales propios. La secuencia incluye actividades de escritura colaborativa, dibujo y exposición oral. El proceso culmina con la creación de un mural o cartel bilingüe que sintetiza su identidad y el aprendizaje en ambas lenguas.</p>
<p>Materiales/Recursos: Relatos orales, material impreso, recursos comunitarios</p>
<p>Responsables: Docentes, familias, sabedores Emberá</p>
<p>Tiempo / Lugar / Articulación curricular / Evaluación: Tiempo: 2 encuentros mensuales (2 horas cada uno).</p> <p>Lugar: Espacio comunitario / maloka.</p> <p>Articulación: La secuencia se articula con el estándar de producción de textos descriptivos y con los DBA que promueven el uso de la lengua escrita en situaciones significativas. También se relaciona con el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) por la exploración del territorio.</p> <p>Evaluación: Se realiza una autoevaluación colectiva centrada en la participación familiar, la claridad de los textos descriptivos bilingües y la conexión entre el entorno observado y la producción escrita.</p>
<p>4. Vincular a las familias, sabedores y líderes comunitarios</p>
<p>Actividad: Jornada cultural bilingüe “Palabras de mi pueblo”</p>

<p>Descripción: Se organiza una jornada cultural que integra a estudiantes, docentes, familias y sabedores. Durante el evento se presentan dramatizaciones, cantos, lecturas y exposiciones bilingües. Las familias comparten relatos, manifestaciones artísticas y elementos tradicionales de su cultura. La actividad busca fortalecer la relación entre escuela y comunidad y promover el reconocimiento de la lengua materna como eje de identidad.</p>
<p>Materiales/Recursos: Escenarios comunitarios, vestimenta tradicional, material didáctico</p>
<p>Responsables: Estudiantes, familias, docentes, líderes comunitarios</p>
<p>Tiempo / Lugar / Articulación curricular / Evaluación: Tiempo: 1 jornada trimestral (4 horas).</p> <p>Lugar: Patio escolar y maloka.</p> <p>Articulación: La jornada se integra con los lineamientos de educación intercultural y con los contenidos de expresión oral, artística y literaria. Favorece el desarrollo de competencias comunicativas en contextos reales y con sentido para los estudiantes.</p> <p>Evaluación: Se aplican encuestas cortas a familias y docentes para recoger impresiones sobre participación, calidad de las presentaciones y pertinencia cultural. Se complementa con una coevaluación entre docentes.</p>
<p>5. Evaluar los avances y transformaciones</p>
<p>Actividad: Evaluación participativa y sistematización de la experiencia</p>
<p>Descripción: Al finalizar cada fase del proyecto se aplican rúbricas y listas de cotejo, y se realizan espacios de evaluación conjunta con estudiantes, docentes y familias. Estos encuentros permiten reflexionar sobre los avances, dificultades y transformaciones observadas en la lectura y la escritura. Se recopilan evidencias textos, registros, grabaciones y testimonios que servirán para elaborar el informe final y socializar los resultados con la comunidad educativa.</p>
<p>Materiales/Recursos: Rúbricas, listas de chequeo, actas de reunión</p>
<p>Responsables: Psicopedagogo, docentes, estudiantes, familias</p>

Tiempo / Lugar / Articulación curricular / Evaluación: **Tiempo:** Al finalizar cada fase del proyecto.

Lugar: Aula y espacios comunitarios.

Articulación: Esta actividad dialoga con los estándares de comprensión y producción textual al permitir valorar progresos en ambas competencias. Además, responde a la orientación institucional de realizar seguimiento continuo al aprendizaje.

Evaluación: Incluye análisis de rúbricas, reflexiones grupales, revisión de evidencias y consolidación de aprendizajes para ajustar la intervención. También contempla retroalimentación en familia y comunidad.

EVALUACIÓN

La evaluación del proyecto se concibe como un proceso continuo y reflexivo que acompaña cada etapa de la intervención psicopedagógica. Más que verificar resultados aislados, se orienta a comprender cómo evolucionan las competencias lecto-escritoras de los estudiantes y cómo se transforman las prácticas educativas, familiares y comunitarias a lo largo de la implementación. Por esta razón, se articula con el enfoque de Investigación-Acción y con las dinámicas propias de la educación intercultural en contextos indígenas.

A continuación, se describen los momentos que estructuran la evaluación:

1. Fase de diagnóstico inicial

En esta fase se consolidó la línea base a partir de la aplicación de pruebas bilingües, entrevistas y observaciones. Los instrumentos permitieron identificar el nivel de dominio de la lengua Emberá Chamy y del español, así como factores familiares, socioculturales y pedagógicos que influyen en el aprendizaje.

- Tipo de evaluación: diagnóstica.
- Instrumentos: pruebas bilingües, listas de cotejo, entrevistas, observación directa.
- Criterios: comprensión oral, reconocimiento de vocabulario, producción escrita inicial, motivación hacia la lectura y la escritura.

2. Fase de diseño pedagógico

En este momento se examinó la coherencia entre los hallazgos iniciales y las estrategias pedagógicas propuestas. El análisis incluyó la pertinencia cultural, la claridad de los objetivos y la relación con los DBA y estándares de competencia.

- Tipo de evaluación: de pertinencia y coherencia
- Instrumentos: matrices de diseño, diarios de campo, validación de expertos
- Criterios: adecuación cultural, claridad metodológica, viabilidad y articulación curricular

3. Fase de implementación

Durante el desarrollo de las actividades bilingües e interculturales se realizó un seguimiento sistemático del progreso de los estudiantes. La observación participante y las rúbricas permitieron registrar avances, dificultades y ritmos individuales.

- Tipo de evaluación: formativa
- Instrumentos: rúbricas de desempeño, listas de cotejo, registros fotográficos, diarios de campo
- Criterios: comprensión lectora, producción escrita, participación, uso funcional de ambas lenguas, trabajo colaborativo
- Este seguimiento facilitó el ajuste de actividades y la adaptación de las estrategias a las necesidades emergentes.

4. Fase de participación comunitaria

En este periodo se valoró el nivel de participación de familias, sabedores y líderes comunitarios en las actividades desarrolladas. El énfasis estuvo en reconocer cómo la interacción cultural favorece el aprendizaje y la apropiación lingüística.

- Tipo de evaluación: participativa y comunitaria
- Instrumentos: encuestas breves, entrevistas, actas de reuniones, observación en actividades culturales
- Criterios: asistencia, involucramiento, uso de la lengua Emberá, continuidad del acompañamiento familiar

5. Fase de cierre y sistematización

Al finalizar el proyecto se compararon los resultados obtenidos con la línea base inicial. La reflexión conjunta permitió identificar logros, dificultades y aportes del proceso para la comunidad educativa.

- Tipo de evaluación: final y reflexiva
- Instrumentos: pruebas finales, matrices de sistematización, informes narrativos, socialización comunitaria
- Criterios: avances en competencias lecto-escritoras, apropiación cultural, sostenibilidad, posibilidades de réplica

Criterios transversales del proceso evaluativo

- Centralidad de la lengua materna como medio para promover aprendizaje significativo
- Participación activa de los actores comunitarios
- Acompañamiento dialogado entre escuela y comunidad
- Ajuste permanente de actividades según resultados observados

Además de los criterios establecidos en las rúbricas y listas de cotejo, la evaluación del proceso incorporó indicadores observables que permitieron describir con mayor precisión los avances de los estudiantes en contextos reales de aprendizaje. Por ejemplo, en comprensión lectora se observaron aspectos como la capacidad para relatar con sus propias palabras una historia escuchada, identificar secuencias narrativas y relacionar el contenido con experiencias de su entorno. En producción escrita se valoraron acciones concretas como el uso de vocabulario propio de la cultura Emberá, la construcción progresiva de frases con sentido y la intención comunicativa presente en los textos elaborados.

De igual manera, en los aspectos relacionados con la participación y motivación se tuvieron en cuenta manifestaciones como la iniciativa para compartir relatos familiares, el uso espontáneo de la lengua materna y el español durante las actividades, y el interés por ilustrar y socializar sus producciones. Estos indicadores permitieron que la evaluación no se limitara a un registro cuantitativo, sino que ofreciera una descripción cualitativa del proceso de aprendizaje en un contexto intercultural bilingüe.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las conclusiones y recomendaciones que se presentan a continuación surgen del proceso desarrollado a lo largo del proyecto: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de la propuesta orientada al fortalecimiento de las competencias lecto-escritoras en lengua Emberá Chamy y español. Este apartado recoge los aprendizajes más relevantes, las transformaciones observadas en la comunidad educativa y las proyecciones necesarias para asegurar la continuidad y sostenibilidad del trabajo intercultural en la Institución Educativa El Madroño.

Conclusiones

El proceso de intervención permitió evidenciar que las dificultades en lectoescritura de los estudiantes Emberá Chamy no se presentan de manera homogénea, sino que muestran un desempeño claramente desigual entre las distintas dimensiones que conforman esta competencia. Mientras que en la oralidad en lengua Emberá los niños y niñas demuestran dominio, fluidez y seguridad, estas fortalezas no se trasladan con la misma solidez al ámbito de la lectura y la escritura. En español, El proceso de intervención permitió evidenciar que las dificultades en lectoescritura de los estudiantes Emberá Chamy no se manifiestan de manera uniforme, sino que reflejan un desempeño desigual entre las distintas dimensiones que conforman esta competencia. Mientras la oralidad en lengua Emberá se caracteriza por un uso fluido, espontáneo y altamente funcional en los contextos comunitarios, estas fortalezas no se trasladan con la misma fuerza al ámbito de la lectura y la escritura, tanto en su lengua propia como en español.

Esta situación coincide con lo señalado por Ball (2011) en su revisión internacional sobre educación multilingüe, donde se documenta que niños indígenas suelen presentar una marcada diferencia entre su alta competencia oral en la lengua materna y su desarrollo inicial de habilidades académicas formales. Asimismo, Cummins (2000) sostiene que la oralidad y la alfabetización requieren apoyos pedagógicos distintos, y que sin una enseñanza sistemática que parta de la lengua materna, las brechas en lectura y escritura tienden a profundizarse. En el contexto latinoamericano, López y Küper (2000) también reportan que esta desigualdad es frecuente en comunidades indígenas con tradición oral sólida, donde la transición hacia prácticas escolares de lectoescritura no siempre se desarrolla de manera articulada con su cultura comunicativa.

En consonancia con estos estudios, los hallazgos del proyecto muestran que, a pesar del dominio oral de los estudiantes, el paso hacia la lectura y la escritura requiere mediaciones pedagógicas contextualizadas, trabajo sistemático y una mayor integración entre la oralidad ancestral y las prácticas escolares de alfabetización.

la comprensión lectora y la producción escrita son especialmente frágiles, y en lengua materna el nivel de escritura aún es incipiente, pese a la fuerte presencia del idioma en su vida cotidiana. Esta disparidad confirma que la escuela no ha logrado articular de manera coherente la enseñanza del español como segunda lengua con el desarrollo formal de la lectoescritura en Emberá Chamy, lo que ha generado progresos irregulares y brechas significativas entre las diferentes habilidades lingüísticas.

Los ejercicios diagnósticos, las entrevistas y las actividades de acompañamiento mostraron de manera consistente que el interés y la comprensión de los estudiantes aumentaban cuando las actividades de lectura y escritura se conectaban con la tradición oral, la vida comunitaria y los saberes ancestrales. Esto se hizo evidente en varios momentos del proceso: durante las sesiones de narración con sabedores, los estudiantes participaban con mayor espontaneidad, pedían intervenir y recordaban detalles de los relatos con mayor precisión que en actividades tradicionales. Del mismo modo, en los “talleres comunitarios” (2025) se observó que los niños elaboraban textos más extensos, con mejor organización y con referencias culturales propias, lo que no ocurría con la misma fuerza en ejercicios descontextualizados. Finalmente, tanto docentes como familias, en entrevistas y grupos focales, señalaron que los estudiantes se mostraban más motivados y confiados cuando trabajaban con contenidos relacionados con su territorio, su historia y su lengua.

. Del mismo modo, la participación activa de docentes, familias y sabedores enriqueció el proceso, pues permitió que el aprendizaje se construyera en relación directa con la identidad cultural y con las formas propias de interpretar el territorio y la vida comunitaria.

El proyecto también permitió comprender que la consolidación de un proceso de bilingüismo, en el contexto de la comunidad Emberá Chamy, implica más que la adquisición

paralela de dos lenguas. En esta propuesta, el bilingüismo se entiende desde la perspectiva del bilingüismo aditivo, es decir, un modelo en el que el aprendizaje del español se construye sobre la base de una lengua materna fortalecida, sin reemplazarla ni desvalorizarla. Esta concepción se fundamenta en los planteamientos de Cummins (2000), quien sostiene que una primera lengua sólidamente desarrollada potencia la adquisición académica de una segunda y favorece procesos cognitivos superiores como la comprensión y el pensamiento crítico.

Asimismo, esta visión coincide con lo expuesto por García y Lin (2017), quienes entienden el bilingüismo como una práctica dinámica y culturalmente situada, donde ambas lenguas operan de forma complementaria dentro de los procesos comunicativos y educativos. Desde esta mirada, el proyecto confirma que avanzar hacia un bilingüismo aditivo no solo fortalece las habilidades lingüísticas, sino que también contribuye a la afirmación identitaria, a la continuidad cultural y al reconocimiento de la lengua Emberá como eje estructurante del aprendizaje. De esta forma, el bilingüismo deja de ser una meta estrictamente escolar para convertirse en un proceso integral que articula lengua, cultura y territorio. No solo favorece el desarrollo de competencias lingüísticas, sino que contribuye al fortalecimiento del pensamiento crítico, la autoestima y la valoración del patrimonio cultural. Además, la experiencia mostró que estos ejercicios pueden convertirse en escenarios de afirmación cultural, donde escuela y comunidad reconocen y recuperan prácticas que históricamente han sido relegadas por los modelos educativos hegemónicos

Más allá del desarrollo de habilidades lingüísticas, el proceso evidenció que el bilingüismo trabajado desde la cultura y la lengua propia contribuye a fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes, así como su autoestima y la valoración de su patrimonio cultural. Durante la intervención se observó que las actividades construidas a partir de narraciones, memorias y prácticas comunitarias se transformaron en espacios donde los niños, las familias y los docentes pudieron reafirmar su identidad y reconocer el valor pedagógico de su herencia cultural. Esta mirada coincide con los planteamientos de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del MEN (1998), que insisten en que la enseñanza del lenguaje debe partir de los contextos socioculturales de los estudiantes y favorecer procesos de construcción de sentido vinculados con su realidad. En sintonía con estas orientaciones, el proyecto permitió demostrar que integrar la lengua Emberá Chamy en las prácticas escolares refuerza la relación entre escuela, comunidad y territorio, y abre caminos para recuperar saberes que tradicionalmente habían quedado relegados en el ámbito educativo.

Finalmente, los resultados del proyecto muestran que cualquier iniciativa orientada al fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe no puede depender exclusivamente del esfuerzo de la escuela o de la disposición comunitaria. Para que estas acciones sean sostenibles, se requiere un reconocimiento claro y explícito por parte del Estado frente a los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas. Este principio está respaldado por el artículo 7 de la Constitución Política de Colombia, que reconoce la diversidad étnica y cultural de la Nación, y por el artículo 68, que garantiza la autonomía de las comunidades para orientar procesos educativos acordes con su identidad. Asimismo, la Ley 115 de 1994 y el Decreto 804 de 1995 establecen la responsabilidad del Estado en asegurar que la educación para grupos étnicos se construya desde su lengua y cosmovisión. En coherencia con este marco normativo, los hallazgos de la intervención refuerzan la idea de que las políticas públicas deben apoyar de manera más decidida la preservación lingüística, el desarrollo de materiales educativos propios y la formación continua de los etnoeducadores, evitando que los esfuerzos comunitarios queden aislados o sin continuidad institucional.

. La garantía de los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas debe materializarse en políticas públicas estables, con recursos suficientes y procesos formativos que fortalezcan la labor de los etnoeducadores y la participación activa de la comunidad. Cuando este respaldo institucional no existe, las iniciativas pedagógicas dependen exclusivamente del esfuerzo individual o colectivo de algunos docentes, lo que limita su alcance, dificulta su continuidad en el tiempo y las hace vulnerables a cambios administrativos o a la rotación del personal. Por ello, resulta fundamental que el Estado asegure condiciones que permitan consolidar experiencias educativas interculturales como parte estructural del sistema escolar, y no como acciones aisladas o temporales.

Recomendaciones

Para avanzar en el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en la Institución Educativa El Madroño, resulta necesario que la institución consolide una incorporación estable y sostenida de prácticas pedagógicas que reconozcan la lengua Emberá Chamy como punto de partida para el aprendizaje del español. Esto implica no solo utilizar la lengua materna en

actividades puntuales, sino integrarla de manera transversal en el currículo, de forma que su presencia sea visible en los diferentes proyectos de aula y en la planificación institucional. En ese sentido, se recomienda que la escuela habilite espacios permanentes de reflexión pedagógica, en los cuales los docentes y directivos puedan revisar periódicamente las prácticas interculturales implementadas, identificar avances y analizar los aspectos que requieren ajustes. Estos procesos deberían apoyarse en ejercicios de sistematización interna que, además de documentar las experiencias, permitan acumular aprendizajes y orientar nuevas decisiones pedagógicas.

En cuanto a los recursos pedagógicos, es fundamental que la institución destine tiempo, acompañamiento técnico y recursos para la creación, actualización y circulación de materiales educativos en lengua Emberá Chamy. Dichos materiales deben integrarse de manera coherente con los contenidos curriculares y con las actividades comunitarias, evitando que queden reducidos a usos aislados o esporádicos. La presencia de materiales cultural y lingüísticamente pertinentes fortalece la valoración de la lengua indígena, facilita el acceso al aprendizaje del español como segunda lengua y contribuye a que los estudiantes construyan sentidos de pertenencia hacia su identidad.

Por su parte, el rol de los docentes y etnoeducadores es decisivo en la consolidación de una educación intercultural. Se recomienda profundizar en el uso pedagógico de los relatos orales, las prácticas comunitarias y las dinámicas culturales como base para desarrollar los procesos de lectura y escritura en ambas lenguas. Esta integración no solo fortalece las prácticas didácticas, sino que ubica la cultura Emberá Chamy en un lugar central dentro de la construcción del conocimiento escolar. Además, es indispensable que los docentes registren, analicen y reflexionen de manera sistemática sobre las experiencias que emergen tanto en el aula como en los espacios comunitarios. Dichas narraciones, diarios de campo o registros pedagógicos pueden convertirse en un insumo valioso para la actualización curricular, la formación docente y la producción de conocimiento educativo desde el territorio. Esto es especialmente relevante si se considera que la implementación de propuestas bilingües e interculturales conlleva transformaciones curriculares profundas, que abarcan la reorganización de contenidos, la adecuación de metodologías y la creación de recursos contextualizados. En este proceso, el docente se consolida como un agente curricular capaz de dinamizar y resignificar el currículo institucional en diálogo con la cultura propia.

Asimismo, es recomendable promover procesos de investigación en el aula desde una perspectiva intercultural. Estos ejercicios deberían permitir que los docentes articulen los saberes propios de la comunidad con referentes teóricos contemporáneos, de modo que la investigación no se limite a un ejercicio de reflexión individual, sino que se proyecte como una estrategia para producir conocimiento pedagógico y didáctico pertinente al contexto indígena. A partir de estos procesos investigativos sería posible diseñar nuevas propuestas de enseñanza, enriquecer las prácticas de aula y aportar materiales que respondan a las particularidades lingüísticas y culturales de los estudiantes Emberá.

En relación con las familias, sabedores y líderes comunitarios, es indispensable mantener una participación activa tanto en las actividades escolares como en los espacios comunitarios, con especial énfasis en la transmisión de la lengua materna, los relatos tradicionales y los valores culturales propios. Esta participación puede fortalecerse mediante espacios de diálogo intergeneracional que permitan que las nuevas generaciones reconozcan la importancia de su identidad y la integren de manera significativa en sus aprendizajes escolares. Asimismo, la participación comunitaria podría consolidarse a través de la planeación conjunta de jornadas culturales, talleres y encuentros que fortalezcan la relación entre la escuela y la comunidad.

Finalmente, en cuanto a las entidades gubernamentales y educativas, se considera fundamental que garanticen un reconocimiento efectivo de las comunidades indígenas como sujetos colectivos de derechos, tal como lo establece el marco legal colombiano. Este reconocimiento debe reflejarse en políticas públicas sostenidas que fortalezcan la educación intercultural bilingüe mediante recursos suficientes, acompañamiento técnico, formación continua de etnoeducadores y producción de materiales bilingües culturalmente pertinentes. Asimismo, resulta necesario que estas entidades apoyen procesos de investigación educativa liderados desde la propia institución y la comunidad, promoviendo alianzas con universidades y centros de investigación desde un enfoque horizontal que valore los saberes locales como fuente legítima de conocimiento.

De cara a futuros proyectos, sería pertinente ampliar la propuesta a otros grados y sedes que atienden población Emberá Chamy, adaptando las estrategias a las particularidades

sociolingüísticas de cada comunidad. Para ello, se recomienda mantener procesos sistemáticos de documentación y análisis de la experiencia, de modo que los aprendizajes obtenidos puedan orientar nuevas iniciativas y contribuir al fortalecimiento continuo de la educación intercultural bilingüe en la región.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, J. (2011). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212270>
- Banks, J. A. (1993). *An introduction to multicultural education*. Allyn & Bacon.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Colombia. Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1995). *Decreto 804 de 1995. Por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Daniels, H. (2021). *Vygotsky and pedagogy* (2.^a ed.). Routledge.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1985). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- García, O., & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with multilingual students*. Routledge.
- García, O., & Lin, A. M. Y. (2021). Translanguaging for equality, sustainability and transformation. *Journal of Multilingual Education Research*, 11(1), 9–25.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2021). *10 mindframes for visible learning: Teaching for success*. Routledge.
- Hornberger, N. H. (2017). *Bilingual education and language policy in the global south*. Multilingual Matters.

-
- Hornberger, N. H., & McCarty, T. L. (2022). *Indigenous bilingual education: Building on linguistic and cultural continuity*. Multilingual Matters.
- López, L. E. (2021). *Educación intercultural bilingüe en América Latina: avances y desafíos*. UNICEF / OEI.
- López, L. E., & Küper, W. (2000). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas*. UNESCO.
- May, S., & Sleeter, C. E. (2023). *Critical multiculturalism and education*. Routledge.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2022). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach* (2.^a ed.). Routledge.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje (DBA)*. MEN.
- Muñoz, C. (2001). *Educación indígena y bilingüismo en Colombia: Avances y desafíos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Nunes, A. (2002). *Educación indígena y cultura: Perspectivas pedagógicas en comunidades Emberá*. Universidad de Antioquia.
- Sawyer, R. K. (2022). *The Cambridge handbook of the learning sciences* (3.^a ed.). Cambridge University Press.
- Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (2020). Linguistic human rights and educators. En S. May (Ed.), *Language policy and political issues in education* (pp. 133–148). Springer.
- Sleeter, C. E. (2022). *Transformative multicultural education*. Routledge.
- Tubino, F. (2020). *Interculturalidad crítica y educación en América Latina*. Fondo Editorial PUCP.
- UNESCO. (2019). *World report on indigenous languages*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Los futuros de la educación: Reimaginar juntos nuestros futuros*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Crítica.
- Walsh, C. (2017). *Interculturalidad y colonialidad del poder*. Abya-Yala.
- Yosso, T. J. (2021). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91.
- Zacher Pandya, J. (2022). *Literacies, learning, and the design of the social future*. Routledge

ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos de diagnóstico inicial

1.1. Prueba diagnóstica de lectura – Lengua Emberá Chamy

Actividad 1. Comprensión de relato oral

Un docente o sabedor narra un cuento tradicional corto. Después de la narración, el estudiante responde preguntas orales o apoyadas con imágenes:

- ¿Quién es el personaje principal?
- ¿Qué ocurrió primero en la historia?
- ¿En qué lugar se desarrolla el relato?

Actividad 2: Reconocimiento de palabras y símbolos propios

Se presentan imágenes y palabras en lengua Emberá para que el estudiante las relacione. También se pueden incluir símbolos propios de la comunidad.

Actividad 3: Escritura inicial

El niño escribe palabras simples asociadas a su entorno cercano: familia, animales, elementos del territorio o actividades cotidianas

1.2. Prueba diagnóstica de lectura y escritura – español

Incluye:

- Comprensión de un texto narrativo breve (preguntas literales e inferenciales).
- Dictado de palabras y frases de uso común.
- Producción de un escrito corto relacionado con su vida o ambiente.
-

1.3. Entrevistas cualitativas iniciales

Se aplican preguntas breves a los estudiantes para conocer:

- Sus hábitos de lectura.
- Su relación con la lengua Emberá en casa y en la escuela.
- Su motivación para leer y escribir en ambos idiomas.

Anexo 2. Guía de entrevistas y grupos focales

2.1. Entrevista a docentes y etnoeducadores

Preguntas orientadoras:

- ¿Cómo perciben el nivel actual de lectura y escritura en los estudiantes?
- ¿Qué estrategias utilizan para enseñar lectoescritura en ambos idiomas?
- ¿Qué lugar ocupa la lengua Emberá Chamy dentro del aula?
- ¿Qué factores del contexto apoyan o limitan el aprendizaje?

2.2. Grupo focal con familias y líderes comunitarios

Preguntas orientadoras:

- ¿Cómo se transmite la lengua Emberá Chamy y los saberes tradicionales en casa?
- ¿Se promueve la lectura o la escritura en el hogar? ¿De qué manera?
- ¿Qué expectativas tienen respecto al aprendizaje del español?
- ¿Qué actividades consideran útiles para fortalecer la relación entre escuela y

comunidad?

Anexo 3. Rúbricas y listas de cotejo para evaluación

Rúbrica para comprensión lectora

Criterios:

- Identificación de información explícita
- Inferencias y relación de ideas
- Orden y secuencia temporal
- Uso adecuado de la lengua en cada actividad

Rúbrica para producción escrita bilingüe

Criterios:

- Coherencia del texto
- Uso de grafías y ortografía propias de cada lengua
- Creatividad y relación con la cultura
- Vinculación con experiencias personales o comunitarias

Lista de cotejo para motivación y participación

Aspectos observados:

- Interés y disposición en las actividades
- Colaboración con los compañeros
- Uso espontáneo de las dos lenguas
- Iniciativa para compartir historias o palabras propias

Autoevaluación y coevaluación

Se utilizan preguntas breves adaptadas al nivel de los estudiantes para reflexionar sobre:

- Cómo participaron
- Qué aprendieron
- Qué desean mejorar

Anexo 4. Ejemplo de material pedagógico bilingüe

Título: *“Nuestras historias viajan con la palabra – Derawapá Bain”*

Tipo de material: Secuencia didáctica bilingüe (Emberá – español)

Actividad ejemplo: “Mi familia y mi territorio”

- Un mayor o sabedor comparte una narración tradicional.
- Los estudiantes escriben palabras o frases clave en Emberá y español.
- Elaboran una ilustración que represente elementos del territorio (ríos, animales, montañas).
- Finalmente, los grupos socializan sus producciones con el curso.

Propósito: fortalecer identidad cultural, conocimiento del territorio y habilidades de escritura en ambas lenguas.

Anexo 5. Cronograma ampliado

El cronograma detalla la ruta de trabajo del proyecto, distribuida por fases y articulada con los objetivos específicos. Cada actividad incluye tiempos definidos, responsables directos, recursos necesarios y los criterios de evaluación que permiten hacer seguimiento a los avances.

A continuación, se presenta la tabla con las fases, actividades y acciones que conforman el proceso de intervención:

Tabla 1. Cronograma de actividades, fases, responsables y evaluación

Fase / Objetivo específico	Actividad	Duración	Responsables	Recursos	Evaluación asociada
FASE 1 Diagnóstico inicial	Aplicación de pruebas diagnósticas bilingües (Emberá español)	Semanas 1-2	Psicopedagogo o Etnoeducador	Pruebas, cuaderno, grabadora	Línea base: comprensión y producción
	Entrevistas y grupos focales con docentes, familias y líderes	Semanas 2-3	Psicopedagogo	Guía de entrevista, actas	Análisis cualitativo de percepciones
FASE 2 Diseño de estrategias	Taller de co-creación docente-comunidad “La palabra que enseña”	Semanas 4-5	Psicopedagogo Sabedores Docentes	Papelógrafos, marcadores, relatos	Revisión colaborativa de pertinencia cultural
	Diseño de secuencias didácticas bilingües	Semana 6	Psicopedagogo Docentes	Computador PEI, materiales MEN	Validación pedagógica de actividades
FASE 3 Implementación pedagógica bilingüe	Secuencia didáctica 1: “Historias de mi territorio”	Semanas 7-9	Docentes Sabedores	Relatos, audios, cartillas	Rúbrica de comprensión lectora
	Secuencia didáctica 2: “Mi familia escribe su palabra”	Semanas 10-12	Docentes Psicopedagogo	Cartillas, dibujos, cuadernos	Lista de cotejo motivación y participación
	Espacios comunitarios de lectura “La palabra caminada”	Semanas 13-14	Familias Docentes	Sala comunal, textos bilingües	Observación participante Diario de campo
FASE 4 Participación y apropiación cultural	Encuentro cultural “Palabra viva Emberá”	Semana 15	Comunidad educativa	Vestimenta tradicional, escenarios	Coevaluación Acta de participación

	Taller familiar: "Leemos en casa"	Semana 16	Psicopedagogo o Familias	Cartillas y actividades	Seguimiento motivacional post actividad
FASE 5 Evaluación y sistematización	Evaluación final de competencias lecto-escritoras	Semana 17	Psicopedagogo o Docentes	Pruebas, rúbricas	Comparativo línea base vs. cierre
	Sistematización de experiencia e informe final	Semanas 18-19	Psicopedagogo	Diario de campo, grabaciones	Retroalimentación con comunidad