

Instituto Caro y Cuervo
Seminario Andrés Bello
Maestría en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua

Propuesta curricular para la enseñanza del español como segunda lengua a indígenas
Eperara de la Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez

Cindy Lorena Rubio Camelo

Bogotá 2021

**Instituto Caro y Cuervo
Seminario Andrés Bello
Maestría en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua**

**Propuesta curricular para la enseñanza del español como segunda lengua a indígenas
Eperara de la Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez**

Cindy Lorena Rubio Camelo

**Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Enseñanza de Español como
Lengua Extranjera y Segunda Lengua.**

Directoras: Diana Alejandra Hincapié Moreno, Magister en Enseñanza de Español como Lengua
Extranjera.
Rosalba Galvis Peñuela, Doctoranda en Educación con énfasis en Lenguaje

Bogotá 2021

Agradezco a mis padres y hermanos por ser la base y la fortaleza que necesito para continuar mi camino profesional. A Jhon Gómez por su apoyo incondicional en este momento de mi vida. A Angélica y Sandra por hacer parte de este proceso.

Un agradecimiento profundo a los niños y a toda la comunidad indígena Eperara que se encuentra ubicada en la ciudad de Bogotá y a la Institución Educativa José Joaquín Castro Martínez, quienes me abrieron sus puertas para llevar a cabo esta investigación. Al profesor Elber Ismare por permitirme conocer su labor y ser el vínculo entre la comunidad y el desarrollo de este proyecto. Espero que el resultado sirva de base para continuar luchando por la revitalización cultural de la comunidad.

A las docentes Diana Hincapié y Rosalba Galvis Peñuela, quienes con su sabiduría me guiaron en este proceso investigativo

CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO

Bogotá, D.C., Fecha 15 de junio de 2021

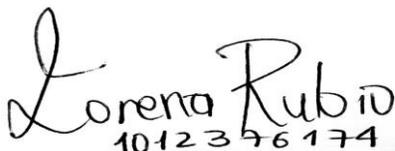
Señores
BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI
Cuidad

Estimados Señores:

Yo (nosotros) CINDY LORENA RUBIO CAMELO, identificado(s) con C.C. No. 1012376174, autor(es) del trabajo de grado titulado PROPUESTA CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA A INDÍGENAS EPERARA DE LA I.E.D. JOSÉ JOAQUÍN CASTRO MARTÍNEZ presentado en el año de 2021 como requisito para optar el título de MAGISTER EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA; autorizo a la Biblioteca José Manuel Rivas Sacconi del Instituto Caro y Cuervo para que con fines académicos:

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

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


1012376174

CC: 1012376174 de Bogotá

Firma y documento de identidad

DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO

AUTOR O AUTORES

Apellidos	Nombres
Rubio Camelo	Cindy Lorena

DIRECTOR (ES)

Apellidos	Nombres
Hincapié Moreno	Diana Alejandra
Galvis Peñuela	Rosalba

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

TÍTULO DEL TRABAJO: Propuesta curricular para la enseñanza del español como segunda lengua para indígenas Eperara del I.E.D. José Joaquín Castro Martínez.

SUBTÍTULO DEL TRABAJO: _____

NOMBRE DEL PROGRAMA ACADÉMICO: Maestría en Enseñanza del Español como LE y L2

CIUDAD: BOGOTA AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO: 2021

NÚMERO DE PÁGINAS: 163

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

MATERIAL ANEXO (Vídeo, audio, multimedia):

Duración del audiovisual: _____ Minutos.

Número de casetes de vídeo: _____ Formato: $\frac{3}{4}$ ___ Mini DV ___ DV Cam ___ DVC Pro ___ Vídeo 8 _____

Hi 8 ___ Otro. Cual? _____

Sistema: Americano NTSC _____ Europeo PAL _____ SECAM _____

Número de casetes de audio: _____

Número de archivos dentro del CD (En caso de incluirse un CD-ROM diferente al trabajo de grado: _____)

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

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

ESPAÑOL	INGLÉS
Bilingüismo	Bilingualism
Currículo	Curriculum
Lengua Siapidee	Lengua Siapidee
Español como segunda lengua	Spanish as a second language
Educación Propia	Educación Propia
Educación Intercultural Bilingüe	Intercultural Bilingual Education
Lineamientos curriculares del lenguaje	Curricular language guidelines

RESUMEN DEL CONTENIDO Español (máximo 250 palabras):

La investigación recurre a los principios de la Educación Propia, a los planteamientos de la educación bilingüe intercultural y a las perspectivas didácticas de los Lineamientos Curriculares del Lenguaje del Ministerio de Educación (1998), de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006) que, confluyen en el diseño del currículo para los estudiantes del ciclo Inicial, I y II de la Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez en Bogotá, cuya base la constituyen los elementos culturales propios de la comunidad Eperara para propender por el desarrollo del bilingüismo de los estudiantes Eperara, la preservación de su lengua Siapidee, su cultura y su identidad, les facilite los procesos de aprendizaje de español como segunda lengua y, a su vez, aporte elementos para su enseñanza.

RESUMEN DEL CONTENIDO Inglés (máximo 250 palabras):

The research uses the principles of Self-Education, the approaches of intercultural bilingual education and the didactic perspectives of the Curricular Guidelines of Language of the Ministry of Education (1998), of the Basic Standards of Language Competences (MEN, 2006) that converge in the design of the curriculum for the students of the Initial, I and II cycles of the José Joaquín Castro Martínez District Educational Institution in Bogotá, whose base is constituted by the cultural elements of the Eperara community to promote the development of bilingualism in Eperara students, the preservation of their Siapidee language, their culture and their identity, facilitate the processes of learning Spanish as a second language and, in turn, provide elements for their teaching.

Tabla de contenido

Resumen	8
Introducción	10
1. Planteamiento del problema de investigación	13
2. Objetivos	18
2.1. Objetivo General.....	18
2.2. Objetivos específicos	18
3. Estado del arte	19
3.1. La construcción de políticas de educación indígena en Colombia.....	19
3.2. Propuestas de currículo para la educación indígena.....	21
3.3. La educación indígena en instituciones educativas urbanas	24
3.4. La enseñanza del español como segunda lengua a población indígena	27
4. Justificación.....	30
5. Marco Teórico	32
5.1. Marco Normativo: La consolidación de leyes que respaldan la educación indígena en ...	32
Colombia	32
5.2. Enfoques Teóricos:.....	35
5.2.1. Los discursos educativos que han atravesado la educación indígena en Colombia ...	35
5.2.2. Competencia comunicativa.....	43
5.3.3. El Currículo	48
5.3.3.1. Participación de la comunidad en la construcción del currículo	50
5.3.3.2. Proyectos integradores.....	51
5.3.3.3. Evaluación en la educación indígena propia	54
6. Marco Metodológico	57
6.1. Paradigma y diseño de investigación	57
6.2. Fases de investigación	59
6.2.1- Fase I: Identificación de las necesidades de los estudiantes	59
a la enseñanza de la primera lengua y el español como segunda lengua.....	59
6.2.2. Fase II: Análisis de datos.....	60

6.2.3. Fase III: Análisis del currículo de español de la Institución.....	60
6.2.4. Fase IV: Diseño de la propuesta curricular.....	60
6.2.5. Fase V: Socialización del currículo con la Comunidad Eperara y la Institución	61
6.3. Población y participantes.....	62
6.3.1. Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez.....	62
6.3.2. Profesores de español de la Institución.....	63
6.3.3. Comunidad indígena Eperara: caracterización de la población.....	63
6.4. Instrumentos de recolección de datos.....	66
6.4.1. Entrevista semiestructurada.....	66
6.4.2. Talleres para estudiantes.....	67
6.4.3. Matriz de análisis curricular	68
6.5. Consideraciones éticas.....	69
7. Análisis de datos.....	71
7.1. Análisis de datos.....	71
8. Resultados y discusión	75
8.1. Resultados según los actores educativos.....	75
8.2. Principios para el diseño del currículo	80
8.2.1. Contexto y necesidades de los estudiantes indígenas de la comunidad Eperara.	80
8.2.2. Currículo para la enseñanza del español como segunda lengua a niños Eperara	90
8.3. Análisis del currículo de español de la institución.....	106
9. Propuesta curricular para la enseñanza del español como segunda lengua.....	110
10. Conclusiones y perspectivas a futuro	140
10.1. Perspectivas a futuro	144
Referencias	145
Referencia del Marco Legal	148
Anexos.....	149
Anexo 1. Entrevista semiestructurada para docentes.	149
Anexo 2. Entrevista semiestructurada al profesor de apoyo cultural	153
Anexo 3. Taller para estudiantes de primaria.....	157
Anexo 4. Taller de estudiantes indígenas de bachillerato.	161
Anexo 5. Matriz de análisis para el currículo de la Institución.....	163

Índice de figuras

Figura 1. Fases de investigación.....	75
Figura 2. Categorías de análisis luego de la triangulación de la información.....	86
Figura 3. Matriz de categorías de la entrevista a docentes.	88
Figura 4. Matriz de categorías de los talleres de estudiantes.	89
Figura 5. Matriz de categorías de la entrevista al profesor de apoyo cultural.....	91
Figura 6. Respuestas de los estudiantes a la pregunta por qué es importante practicar la cultura de su comunidad.....	95
Figura 7. Respuestas de los estudiantes a la pregunta qué le gustaría hacer en las clases de español del colegio.	96
Figura 8. Respuestas de los estudiantes ante la pregunta del uso y competencias de la lengua Siapedee	98
Figura 9. Respuesta de un estudiante a la pregunta qué le gusta y qué no del colegio.	100
Figura 10. Percepción de un estudiante frente a sus habilidades comunicativas en español.	101
Figura 11. Respuestas de estudiantes a la pregunta qué es lo que más les gusta y lo que no de la clase de español.	103
Figura 12. Respuesta de un estudiante a la pregunta de qué le gustaría trabajar en las clases de español.....	106
Figura 13. Respuesta de los estudiantes a la pregunta qué nivel de dificultad considera que tiene cada destreza comunicativa en español y lengua Siapedee.....	110
Figura 14. Respuestas de los estudiantes a la pregunta qué le gustaría hacer en las clases de español.....	116
Figura 15. Respuestas de los estudiantes a la pregunta qué elementos culturales son importantes para ellos.	117

Índice de tablas

Tabla 1. Categorías para el análisis de la información.....	84
Tabla 2. Matriz de análisis para el currículo de la Institución José Joaquín Castro Martínez para la enseñanza del español a niños Eperara.....	123

Resumen

Factores sociales como la búsqueda del sustento económico, el desplazamiento o el reclutamiento forzado han obligado a las comunidades indígenas a refugiarse en los cascos urbanos e incluirse en los procesos educativos de la comunidad mayoritaria. Es el caso de la comunidad indígena Eperara, usuaria de lengua Siapidee, proveniente de Timbiquí (Cauca) que se ha instalado en la localidad cuarta de la ciudad de Bogotá, cuyos niños y jóvenes con edades que oscilan entre los 5 y los 16 años, ingresaron al colegio distrital José Joaquín Castro Martínez a cursar su educación inicial, básica primaria y básica secundaria.

Si bien el colegio ha sido receptivo y ha incluido la población Eperara y la SED ha vinculado un docente de apoyo cultural, el Proyecto Educativo Institucional se encuentra dirigido a la población urbana usuaria del español como primera lengua, por lo que se hace necesario diseñar una propuesta curricular que propenda por el desarrollo del bilingüismo de los estudiantes Eperara, la preservación de su lengua Siapidee, su cultura y su identidad, les facilite los procesos de aprendizaje de español como segunda lengua y, a su vez, aporte elementos para su enseñanza. La investigación recurre a los principios de la Educación Propia, a los planteamientos de la educación bilingüe intercultural y a las perspectivas didácticas de los Lineamientos Curriculares del Lenguaje del Ministerio de Educación (1998), de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006) que, confluyen en el diseño del currículo, cuya base la constituyen los elementos culturales propios de la comunidad Eperara.

El enfoque de la investigación es de orden cualitativo ya que, a partir del análisis e interpretación de las apreciaciones de los estudiantes indígenas y la comunidad educativa sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje del español en la institución, se busca hacer un aporte al diseño curricular. El método aplicado es el estudio de caso, se enfoca en una comunidad indígena específica, y los resultados obtenidos pueden brindar pautas para el diseño curricular de otras instituciones públicas que también atienden otras comunidades indígenas en la ciudad. Los instrumentos utilizados en el proceso investigativo fueron: la entrevista semiestructurada para los docentes de español y el profesor de apoyo cultural, dos talleres para los estudiantes indígenas y la creación de una matriz de análisis curricular.

Como aporte, se presenta una propuesta curricular para atender el aprendizaje de la segunda lengua fundamentada en la metodología didáctica de proyectos integradores y en el reconocimiento del bilingüismo coordinado de la población, con la consecuente revitalización lingüística y cultural en los niños indígenas Eperara.

Palabras clave: Bilingüismo, Currículo, Lengua materna, Siapidee, Español como segunda lengua, Educación Propia, Educación Intercultural Bilingüe, Lineamientos curriculares del lenguaje, Proyectos integradores

Abstract

Social factors such as the search for economic sustenance, displacement or forced recruitment have forced indigenous communities to take refuge in urban centers and be included in the educational processes of the majority community. This is the case of the Eperara indigenous community, a user of the Siapidee language, from Timbiquí (Cauca) that has settled in the fourth town of the city of Bogotá, whose children and young people with ages ranging between 5 and 16 years, they entered the José Joaquín Castro Martínez district school to pursue their initial, basic primary and basic secondary education.

Although the school has been receptive and has included the Eperara population and the SED has linked a teacher of cultural support, the Institutional Educational Project is aimed at the urban population that uses Spanish as their first language, so it is necessary to design a Curricular proposal that encourages the development of bilingualism of Eperara students, in the preservation of their Siapidee language, their culture and their identity, facilitates the processes of learning Spanish as a second language and, in turn, provides elements for their teaching.

The research uses the principles of Own Education, the approaches of intercultural bilingual education, the cultural elements of the Eperara community, and the curricular guidelines of the language of the Ministry of Education (1996) as criteria for the design of the curriculum.

The focus of the research is qualitative since, based on the analysis and interpretation of the appreciations of indigenous students and the educational community about the teaching and learning processes of Spanish in the institution, it seeks to contribute to the design curricular, considering the results found. The method is a case study, since it focuses on a specific indigenous community; however, the research can provide guidelines for the curricular design of other public institutions that also serve other indigenous communities in the city. The instruments used in the research process were: the semi-structured interview for the Spanish teachers and the cultural support teacher, two workshops for indigenous students and the creation of a curriculum analysis matrix.

In conclusion, a curricular proposal is presented to address bilingualism with its consequent linguistic and cultural revitalization in indigenous Eperara children, based on the didactic methodology of integrative projects for the learning of the second language.

Introducción

A pesar de que las políticas públicas en Colombia reconocen los pueblos ancestrales, su autonomía, sus lenguas, sus culturas y sus territorios, muchas de las comunidades indígenas aún continúan siendo vulneradas al tener que salir de sus territorios por problemas sociales, en especial por el desplazamiento forzado y el reclutamiento.

Esto ha traído como consecuencia que las poblaciones indígenas lleguen a diferentes ciudades como Bogotá, agudizando su situación de desarraigo, pobreza, baja autoestima, pérdida de la lengua materna e identidad, pues deben asumir dinámicas propias de un contexto urbano como el estilo de vida, el cambio del entorno natural y rural, la falta de espacios para los encuentros comunitarios y lo que para esta investigación preocupa, la vinculación de los niños a colegios de la ciudad, donde se enseña español como primera lengua.

Tal es la situación de una comunidad del pueblo Eperara Siapidara, proveniente del municipio de Timbiquí, Cauca; quienes, debido a los factores sociales mencionados han tenido que llegar a la localidad cuarta de Bogotá, para asumir un estilo de vida diferente a la que tenían en sus territorios y que les plantea nuevos desafíos. El principal, consiste en defender la permanencia de sus niños hasta lograr la titulación de básica secundaria en la Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez, ubicada en la localidad de San Cristóbal, donde fueron centralizados y se les asignó un docente de apoyo cultural, perteneciente a la comunidad, para propiciar su interculturalidad.

En este colegio se enseña el español con base en un currículo de primera lengua, para lo cual los estudiantes indígenas de educación básica primaria no están preparados, ya que algunos no han aprendido la lengua, otros la hablan, pero no la leen, ni la escriben, lo cual les genera sentimientos de exclusión. Además, les afecta de manera negativa su primera lengua y su identidad, ya que generan actitudes de subvaloración por ser miembros de una comunidad minoritaria con un idioma distinto que no les permite comunicarse con todos. Así mismo, la evaluación del español como primera lengua, impide que los estudiantes alcancen logros aceptables, lo cual origina desmotivación, deserción y apatía.

Por lo tanto, surge la necesidad sentida de desarrollar la educación bilingüe intercultural que preserve y revitalice la primera lengua, para favorecer la identidad y cultura de los estudiantes, que estructure un currículo de español como segunda lengua, y favorezca la evaluación desde este enfoque.

En la perspectiva de aportar elementos que coadyuven en la comprensión del proceso de

enseñanza y de aprendizaje de la segunda lengua esta investigación plantea como objetivo, construir un currículo para la enseñanza del español como segunda lengua que atienda las necesidades y particularidades de los estudiantes indígenas de la comunidad Eperara Siapidara, que vincule sus aspectos culturales y les permita responder a las exigencias que demanda la educación formal¹, en la cual se encuentran inmersos.

Este tipo de educación se desarrolla con base en dos referentes de calidad denominados Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN Colombia, 1996) y Estándares Básicos de Competencias (MEN Colombia, 2000), se evalúa internamente para la promoción de los diferentes grados y externamente ante la entidad competente, el ICFES, para identificar niveles de competencias en lectura y escritura, cuyos resultados también son tenidos en cuenta para el ingreso a la educación superior.

Para alcanzar el objetivo propuesto esta investigación se estructura en diez capítulos. El primero presenta el planteamiento del problema, en el cual se describe de forma detallada las principales dificultades en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes indígenas al no contar con el currículo de español como segunda lengua en la Institución. Por lo tanto, en el segundo capítulo se presenta el objetivo general, los objetivos específicos y la pregunta problema.

En el tercer capítulo se encuentra la revisión de antecedentes, estructurada en los ejes construcción de políticas de educación indígena en Colombia, propuestas de currículo para la educación indígena, educación indígena en instituciones educativas urbanas y enseñanza del español como segunda lengua a población indígena y las respectivas relaciones con la presente investigación. Se debe agregar que, en este capítulo también se presenta la Unidad didáctica EPERÃRÃ Chonaara wedapena k'insia warrãra it'ee Pensamiento de los mayores para los niños y niñas (Gobierno Mayor y SED, 2018) con el fin de retomar los elementos culturales que allí se presentan para estructurar los proyectos integradores de la propuesta curricular.

El cuarto capítulo señala la importancia de llevar a cabo esta investigación como un aporte a los procesos de enseñanza y de aprendizaje del español como segunda lengua, al fortalecimiento del bilingüismo y la identidad de los estudiantes de la comunidad Eperara.

Encontramos en el quinto capítulo las normas Constitución Política de Colombia (1991), Leyes Ley 115 de 1994, 1381 de 2010, 1482 de 2011 y Decretos 804 de 1995, 1953 de 2014, 1142 de 1978, 359 de 2009, 2500 de 2010; y las bases teóricas que exponen los enfoques de Etnoeducación, Educación Propia, Educación Intercultural Bilingüe y Educación Diferencial de fundamento intercultural que han caracterizado la educación indígena en el país, con sus

¹ Educación formal: Organización del sistema educativo colombiano en niveles y grados.

respectivas perspectivas de enseñanza del español.

En el sexto capítulo se presenta la metodología que se utilizó para el desarrollo de esta investigación, de corte cualitativo y método estudio de caso, cuya aplicación utilizando como instrumentos la entrevista semiestructurada, el cuestionario para los niños indígenas y la creación de una matriz de análisis curricular.

Es necesario aclarar que la metodología debió ser modificada, en principio se tenía proyectado la vinculación directa de la comunidad en los procesos de recolección de datos, de estructuración y evaluación del currículo de español como segunda lengua, pero a causa de la pandemia que exigió el aislamiento social, la suspensión de la presencialidad en la escuela y la implementación de la estrategia *Aprender en Casa* en su remplazo, no fue posible su realización.

A continuación, en el séptimo capítulo se presenta el análisis de resultados realizado con el Software MAXQDA para identificar los elementos que componen el currículo desde las categorías emergentes. En el capítulo octavo, se relacionan los resultados obtenidos con los antecedentes y el marco teórico.

En el capítulo nueve se presenta el currículo. Por último, en el capítulo diez, se encuentran las conclusiones y recomendaciones que revelan los principales hallazgos, limitaciones y sugerencias en el desarrollo de la investigación y en el diseño curricular para la comunidad indígena de la Institución.

1. Planteamiento del problema de investigación

Colombia hace parte de los países latinoamericanos que se caracterizan por la diversidad cultural y lingüística (Rivero, Salazar, Llorent, 2014). Dentro de este territorio se establecen más de sesenta poblaciones indígenas que se reconocen y se diferencian entre sí por su localización geográfica en los distintos departamentos, sus prácticas culturales y, por supuesto, sus lenguas. El español es la lengua oficial, sin embargo, con la Constitución de 1991, se oficializa el reconocimiento y uso de las lenguas nativas en sus territorios. Según la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia, 2015) en Colombia se hablan 70 lenguas: el español y 69 lenguas distintas, entre ellas 64 son lenguas indígenas, 2 son lenguas criollas, lengua de señas y lengua rom.

Estas comunidades indígenas han tenido que enfrentar diversas dinámicas sociales a lo largo de la historia como la imposición y dominio por parte de grandes culturas que optan por promover discursos de desarrollo y globalización desde la época de la colonización hasta la actualidad. Como ejemplo, algunos de los factores sociales que han afectado el mantenimiento de las comunidades indígenas en Colombia son el conflicto armado, la explotación minera y agropecuaria de los territorios habitados por estas comunidades, el desplazamiento forzado y la educación basada en la priorización de los conocimientos occidentales entre ellos, la enseñanza del español como lengua vehicular en la escuela. Estas han sido las principales causas que dificulta el mantenimiento de las poblaciones ancestrales, lo que conlleva el deterioro de las prácticas culturales y hasta la extinción de sus lenguas nativas (Carrillo 2016, Vélez 2013, Castillo y Rojas, 2005).

Ante estas dinámicas, muchos pueblos indígenas hacen un esfuerzo por sobrevivir y fortalecer el proceso de revitalización lingüística y cultural a pesar de ser vulnerados y desplazados de sus territorios. Lo que significa que, algunas comunidades han logrado mantenerse en territorios muy cercanos a su lugar de origen como en municipios, pueblos y veredas, sin embargo, otras comunidades indígenas han llegado al contexto urbano y han luchado por mantener su organización e iniciar procesos de resistencia a través de la reorganización política, social, económica y educativa (Vélez, 2013).

Hasta el momento, se pueden identificar dos contextos sociales en los que las comunidades se han logrado ubicar después del desplazamiento como cabeceras municipales y ciudades, estos han sido la base para la reconstrucción de un sistema de organización político, social y educativo. En el marco de este último se requiere identificar esas dinámicas de enseñanza que

han puesto en riesgo el sostenimiento de las culturas y las lenguas ancestrales de muchas comunidades indígenas dentro de los espacios educativos.

Por un lado, las comunidades que se encuentran en los resguardos indígenas han construido programas de educación para sus comunidades respondiendo a las exigencias y requisitos del Ministerio de Educación (en adelante MEN), a las necesidades específicas de la población indígena y han construido currículos propios con base en sus necesidades y planes de vida, alfabetos en lenguas nativas, la selección de etnoeducadores por las autoridades de dichos pueblos y el reconocimiento de la administración y gestión de las instituciones educativas (Decreto 804, 1995). Como ejemplo, se encuentran los Proyectos Etnoeducativo Comunitarios (en adelante PEC) que tienen como objetivo mantener y revitalizar las prácticas culturales y tradicionales de las comunidades e iniciar un proceso de inmersión en la cultura occidental, con la formación de personas bilingües en español y lengua indígena, sin que ello afecte su cultura y sus lenguas maternas (MEN).

Por otro lado, las comunidades que han tenido que instalarse en ciudades como Bogotá se encuentran en condiciones diferentes, por lo que han tenido que organizarse políticamente para garantizar y reivindicar los derechos que como comunidades étnicas les pertenece. Es allí donde surge la reconstrucción de los cabildos en Bogotá como una exigencia al reconocimiento cultural y social que atañe los principios de la Constitución Política (Artículo 246, 286. 1991). Entonces, ¿qué ocurre con la educación de las comunidades en el contexto urbano?

El MEN y la SED han buscado garantizar el acceso a la educación a muchas comunidades indígenas que se encuentran en situación de desplazamiento en la ciudad de Bogotá con programas de Educación Inclusiva (MEN, 2008), que tienen como objetivo respetar las diferencias culturales, sociales, físicas, lingüísticas y cognitivas de grupos poblacionales previamente identificados dentro de las instituciones educativas (Decreto 1953, 2013). Por lo tanto, se debe garantizar la reestructuración de currículos, los sistemas de evaluación y enseñanza, los proyectos educativos institucionales, los manuales de convivencia, los espacios de aprendizaje, entre otros, con el fin de fijar su atención en la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas de estas comunidades.

Bajo esta perspectiva, no son las comunidades étnicamente diferenciadas quienes deben adaptarse al sistema educativo, al contrario, deben ser las instituciones las que garanticen la educación inclusiva y diferencial a los estudiantes indígenas, teniendo en cuenta sus necesidades y particularidades, pero, esto aún debe fortalecerse en las instituciones educativas distritales que atienden población indígena. Hasta el momento la SED ha fijado su atención en las

comunidades indígenas creando un programa de atención a la educación intercultural de grupos étnicos (Ávila, 2018) con el fin de garantizar que las instituciones educativas respondan a las necesidades de las comunidades indígenas que ingresan a las instituciones. Esta propuesta distrital, que aún continúa en construcción, da cuenta de la importancia de la enseñanza con enfoque intercultural en las aulas, con el fin de valorar y respetar las prácticas y tradiciones culturales de los niños indígenas que ingresan a instituciones oficiales. En cuanto a la enseñanza del español, el programa menciona de forma general la importancia de enseñarlo como segunda lengua, sin embargo, no hay claridad sobre cómo la comunidad educativa debería adaptar los lineamientos curriculares del lenguaje (MEN, 1998), para guiar este proceso.

Ramos, Romero, González y Bedoya (2008) como conclusión de un proceso investigativo, determinaron que no hay currículos adecuados para guiar las prácticas de enseñanza del español como segunda lengua para las poblaciones indígenas en las instituciones educativas. Esto genera dificultades didácticas tales como: basar los procesos de enseñanza en currículos de español como lengua materna, dar prioridad a la adquisición de códigos de lecto- escritura en español lejanos a la estructura lingüística de las lenguas indígenas, entre otros; esto termina imponiendo el español como lengua dominante porque “no hay currículos adecuados para situaciones en lenguas de contacto” (Ramos, et al, 2008, p. 13).

Los estudiantes indígenas han aprendido el castellano sin una metodología de segunda lengua, basando el aprendizaje en la lectura y escritura sin antes haber desarrollado las habilidades de comprender y hablar oralmente en esta lengua. El aprendizaje de toda lengua tiene como base el desarrollo oral de la misma, por lo tanto, no se le puede pedir a un niño o una niña que lea ni escriba, ni mucho menos que realice análisis metalingüísticos en una segunda lengua si antes no la comprende y la habla. (Ramos, 2008, como se citó en Ávila, 2018).

En esta medida, se encuentra la institución educativa José Joaquín Castro Martínez, ubicada en la localidad de San Cristóbal en la ciudad de Bogotá. Esta institución hace parte del programa de línea de educación intercultural y grupos étnicos de la SED. Allí, están vinculados estudiantes indígenas desde preescolar hasta grado once, quienes en su totalidad pertenecen a la comunidad Eperara Siapidaara, la cual se encuentra centralizada cerca de la institución y viven alrededor de 30 familias.

La coordinadora académica de la institución manifiesta que los niños indígenas, en su totalidad, han tenido una gran dificultad en el rendimiento académico, pues no logran alcanzar

las exigencias planteadas por el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), el cual está basado en los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje y esto, en algunos casos, ha llevado a que los niños repitan los años escolares y en otros, ha causado desmotivación y deserción escolar de la población. Adicionalmente, ella menciona que los docentes de español presentan dificultades en el aula por no tener conocimiento acerca de cómo y qué enseñar a los estudiantes indígenas, pues sus prácticas pedagógicas se basan en los lineamientos curriculares de la institución, los cuales enseñan el español como lengua materna, por lo tanto, exigen en los primeros niveles el aprendizaje de las competencias en lectura y escritura y en niveles más avanzados las competencias de comprensión lectora y producción textual, esto se realiza de forma generalizada y sin distinción.

Es importante aclarar que los grados con mayor población indígena en la institución van de preescolar a grado quinto. Estos estudiantes conocen y usan su lengua materna Siapedee en el contexto escolar; sin embargo, en las prácticas educativas como en las clases de español, en la selección de contenidos temáticos y en las estrategias de evaluación se desconoce esta particularidad y se usa el español como lengua de instrucción y comunicación. Por esta razón, como lo menciona el docente de apoyo cultural, los estudiantes han perdido algunos elementos lingüísticos de su primera lengua y no han respondido satisfactoriamente a las exigencias institucionales. Adicionalmente agrega que:

“Otra de las dificultades fue eso, que los profesores mantenían preocupados porque el niño no participaba, no hablaba, no se comunicaba. Yo entiendo que es complicado, porque uno no sabe a un estudiante indígena cómo llegarle, pero pues ahí es donde el docente debe buscar una estrategia de enseñanza, cómo llegar a ese estudiante y no exigirle de la misma manera como a los estudiantes que son hablantes propiamente del español”

En esta medida, se encontró que la institución no cuenta con un currículo para la enseñanza del español como segunda lengua, que les permita atender a las particularidades lingüísticas y culturales de la población indígena Eperara. Esto ha dificultado las prácticas docentes y los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes indígenas con respecto a la lengua española.

En consecuencia, el problema de esta investigación se centra en definir los criterios necesarios para diseñar un currículo de español como segunda lengua para la población indígena Eperara que atiende la institución distrital, teniendo en cuenta el contexto y las necesidades de los estudiantes.

1.1. Formulación del problema

¿Cuáles deben ser los criterios en el diseño curricular para la enseñanza del español como segunda lengua a la población indígena Eperara del ciclo inicial, I y II de la Institución Educativa José Joaquín Castro Martínez que permitan la creación de la propuesta curricular?

2. Objetivos

2.1. Objetivo General

Diseñar una propuesta curricular para la enseñanza del español como segunda lengua dirigida a la población indígena Eperara de los ciclos Inicial, I y II de la Institución Educativa José Joaquín Castro Martínez de Bogotá.

2.2. Objetivos específicos

- Identificar las características y necesidades de la población indígena Eperara con relación al aprendizaje del español, mediante la realización de talleres presentados en diversos lenguajes para facilitar la comprensión y expresión de los estudiantes.
- Develar las apreciaciones de los docentes de español de primaria respecto del aprendizaje de esta lengua, a través de una entrevista semiestructurada.
- Identificar los criterios para la construcción del currículo a partir de los enfoques teóricos didácticos y de las necesidades encontradas en profesores y estudiantes.
- Analizar la propuesta curricular actual de la institución a partir de las categorías emergentes para determinar su pertinencia en la educación bilingüe intercultural.
- Estructurar el currículo con base en los datos obtenidos en pro del desarrollo de la educación bilingüe intercultural que se proyecta en la Institución.

3. Estado del arte

En el marco de la reivindicación social y la creación de leyes en defensa de las identidades culturales de las comunidades indígenas en diferentes territorios en América Latina, la enseñanza del español como segunda lengua se ha convertido en un tema de investigación, cuyos resultados articulados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, evidencian el éxito o frustración de estas reclamaciones.

En la perspectiva de identificar los desarrollos alcanzados en este tópico y de identificar las posibles relaciones con esta investigación, se relacionan las principales investigaciones realizadas en América Latina y en Colombia.

Esta revisión se realiza a partir de los siguientes ejes:

3.1. La construcción de políticas de educación indígena en Colombia

Reconocer la lucha política y social de las comunidades indígenas en Colombia es un punto clave para comprender cuál ha sido el marco en el que se han basado las prácticas educativas de la enseñanza del español en las comunidades indígenas. Por esta razón, Rojas (2019) realiza una revisión histórica y un análisis sobre la consolidación de diferentes políticas y leyes gubernamentales, desde la Constitución de 1991 hasta la actualidad, que se han generado alrededor del reconocimiento y la lucha social de las poblaciones indígenas del país.

Esta revisión histórica muestra cómo el gobierno colombiano y el Ministerio de Educación Nacional a pesar de expedir Decretos como el 804 o la Ley General de Educación, donde se menciona la importancia de la restructuración de lineamientos pedagógicos para garantizar la interculturalidad y el respeto por las lenguas nativas en las instituciones educativas con poblaciones indígenas, no garantizan de forma tangible las prácticas educativas que tengan en cuenta las necesidades de estas comunidades. Por esta razón, organizaciones indígenas como el CRIC promovieron la creación de un Programa de Educación como estrategia de carácter pedagógico con los principios de participación comunitaria, valoración de la lengua, reconocimiento del maestro como orientador de procesos e inclusión de los aspectos culturales y contextuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A lo anterior Rojas y Castillo (2005) agregan que aquella lucha indígena por la reivindicación de sus culturas en los procesos educativos se debe a las históricas prácticas de educación que, en la época de colonización, tenían como objetivo la evangelización de los

pueblos indígenas, y luego la inclusión de estas poblaciones a las instituciones educativas públicas con el fin de homogenizar y garantizar los discursos de desarrollo:

La educación se impartió en las comunidades indígenas en español y con los mismos programas oficiales para todo el país. Además, bajo el principio de superioridad del blanco y por tanto con el ánimo de civilizarlos e integrarlos a la cultura nacional. Este tipo de instrucción se dio bajo la modalidad de internado, consistente en que a los niños se les apartaba de su comunidad para recibir los beneficios de la educación formal estatal en centros en los cuales permanecían por espacio de 5 o más años y donde se les prohibía hablar su propio lenguaje, se les cortaba el cabello y se les separaba por sexo. Se les instruía en actividades laborales haciendo caso omiso de sus formas tradicionales de organización social. (Bodnar, citado en Rojas y Castillo, 2005, pág. 66)

Carrillo (2016) también enfoca su mirada a la revisión histórica no solo de las políticas educativas del país con relación a las poblaciones indígenas, sino además hace un acercamiento detallado de los procesos de implementación de la política de etnoeducación en Proyectos Educativos Comunitarios de comunidades indígenas como los Wayuu. En esta investigación, la autora manifiesta que la etnoeducación se ha convertido en un campo de conflicto político entre los grupos étnicos y el Estado, por la manera como se han desvirtuado la aplicación en algunos de los principios contenidos en la normatividad tanto en el ámbito político como educativo.

Entonces, es necesario reflexionar de qué manera todas estas exigencias políticas y normativas se podrían hacer evidentes en el diseño curricular, así lo concluye Rojas (2019), esta debe ser la base fundamental para guiar las prácticas educativas de una institución y, además, debería asumirse como un proceso de construcción colectiva, cuyos lineamientos, procesos de selección de contenidos, metodologías y estrategias pedagógicas y formas de evaluación, constituyan en sí mismos un espacio formativo que responda a las necesidades de la población indígena.

Ante esta perspectiva Ortiz, Cabrera y Chamat (2017) realizan un análisis del impacto de la política pública de etnoeducación en Colombia en el pueblo Emberá del Chocó, y concluyen que su implementación y aplicación a la educación los pueblos indígenas presenta fallas metodológicas que se evidencian en aspectos como la cobertura, la capacitación de profesores, y la falta de inclusión de la comunidad para construir el currículo, lo cual genera además pérdida de la identidad cultural y la imposibilidad de impartir una educación de acuerdo con su sistema cultural particular, limitando la aplicación del principio de lo “propio”.

Estas debilidades condujeron al re-direccionamiento de lo propuesto en los Lineamientos

Curriculares:

En la actualidad la Etnoeducación abre un nuevo horizonte como el proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos, y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida. Esta conceptualización sin tener en cuenta las lenguas maternas como matrices vivas para la reproducción y recreación del pensamiento, la identidad y la cultura, pasaría a ser otra teorización más sin mayor impacto en la cotidianeidad de los pueblos indígenas, ni en la búsqueda de la identidad y unidad nacional desde la diversidad. (MEN, 1998, pág. 60)

Si bien reconocen las necesidades educativas de las poblaciones indígenas y postulan, en consecuencia, la posibilidad de resolverlas a través de la propuesta etnoeducativa, la experiencia demostró que era necesario profundizar en la búsqueda de soluciones de las debilidades identificadas. Surge, entonces, el Sistema Educativo Indígena Propio la Educación Propia, (en adelante) SEIP, para concertar, concretar, y hacer eficaz la educación que necesita el pueblo indígena. Fundamentado en la autonomía y en la interculturalidad, decide sobre la pertinencia del currículo de la comunidad para satisfacer las necesidades de la comunidad en diferentes aspectos, entre ellas revitalizar la identidad, lengua y cultura de la comunidad (Ortiz, Cabrera, y Chamat, 2017).

Los estudios relacionados coinciden en el reconocimiento de las necesidades de las comunidades indígenas como criterio para plantear la pertinencia del currículo.

3.2. Propuestas de currículo para la educación indígena

Como se mencionó en la revisión de las investigaciones anteriores, es de carácter urgente consolidar currículos que se basen en las particularidades de las poblaciones indígenas. Una de las principales necesidades es involucrar los aspectos culturales y contextuales de las comunidades con el fin de que este sea el eje transversal de la selección de contenidos, actividades, objetivos de aprendizaje y uso de estrategias de evaluación. Al respecto, Romero (2002) agrega que las comunidades indígenas que acceden a la escolarización deben asimilar que en escuelas oficiales se aplica un currículo que desconoce sus culturas y en la mayoría de los casos impide que se usen las lenguas nativas.

Sin embargo, en Mexico, existen investigaciones como la de Díaz y Zamudio (2012) quienes

presentan una propuesta curricular para la enseñanza del español como segunda lengua en algunas escuelas que, a través de proyectos, vinculan los conocimientos ancestrales de las comunidades indígenas. Estos elementos culturales se organizan a partir de los diferentes ámbitos de la vida indígena tales como: la familia, el trabajo, la alimentación, el estudio, entre otros.

El principal objetivo de la anterior propuesta es permitir que los niños indígenas aprendan el español a través de las prácticas culturales de la comunidad y que además este aprendizaje fortalezca las competencias comunicativas desde los diferentes ámbitos, intensificando la pragmática. Sin embargo, vale la pena mencionar que esta propuesta está pensada para ser aplicada en escuelas que cuentan con la totalidad de población indígena, lo que permite que haya una autonomía en las decisiones institucionales.

Lopez y Küper (2000) mencionan que uno de los enfoques que más ha marcado la educación indígena en América Latina es la *Educación Intercultural Bilingüe*, por lo que han surgido diversas apuestas pedagógicas en países como Puno, Perú y Ecuador, con el fin de reconocer enseñanza del español como segunda lengua en la educación bilingüe que caracteriza a las poblaciones indígenas. De estas experiencias se resalta, la importancia de crear materiales didácticos en lengua indígena como una metodología bilingüe que priorice el desarrollo de las habilidades como leer y escribir en primera lengua, para luego dar paso al aprendizaje del español como segunda lengua.

Otra propuesta interesante es la de Turra (2012) quien realiza una adaptación curricular para la enseñanza de la historia y ciencias sociales a la población indígena mapuche de algunas instituciones educativas de Chile. Dentro de esta investigación vale la pena resaltar dos aspectos. El primero tiene que ver con el reconocimiento de la cultura indígena como fuente de saber y de selección de contenidos para establecer los programas de estudios propios. Es así como, el investigador a partir de la recolección de datos con profesores, estudiantes y la comunidad indígena, identifica cuatro ejes culturales para reestructurar los programas de estudio, que en este caso están relacionados con el entorno natural, la organización territorial, política y economía de la comunidad indígena mapuche.

El anterior modelo de reestructuración del currículo es pertinente en espacios institucionales, no obstante, en el contexto urbano colombiano la enseñanza del español como primera lengua que responde a las necesidades educativas de la comunidad mayoritaria desconoce las particularidades lingüísticas y culturales de las poblaciones minoritarias que se incluyen en el sistema educativo formal y tampoco se reconoce siempre la necesidad de reestructurar el currículo. Estas experiencias evidencian la urgencia de generar procesos

formativos que garanticen la identidad de los estudiantes, respetando la individualidad y promoviendo el valor de las propias raíces, además de crear un pensamiento crítico y autónomo frente a la propia cultura y hacia los modelos culturales hegemónicos (Turra, 2012).

Sobresale el informe realizado por el Grupo de Investigación en Estudios de Educación Indígena y Multicultural (en adelante GEIM) (2002), el cual describe la investigación sobre el análisis de las necesidades educativas de la comunidad Eperara Siapidara, entre las cuales se encuentra la descontextualización y falta de pertinencia curricular, la falta de materiales didácticos y de formación a maestros y líderes Eperara Siapidaara. El tratamiento y solución de estos aspectos, podría aportar en la revitalización y el mantenimiento de la cultura de la población indígena.

Turra (2012) menciona que la identificación de necesidades de la población indígena es indispensable para el diseño de un currículo y para ello es necesario que el investigador se haga participe de las prácticas escolares, indague con los profesores que se encuentran a cargo de los estudiantes, observe el contexto educativo y analice la estructura de los programas de estudio. En esta medida, se pueden replantear los propósitos curriculares de una institución que atiende población indígena con el fin de garantizar los derechos de los educandos. Guido (2015) agrega que los espacios educativos pueden ser lugares para el fortalecimiento de su identidad, el desarrollo de los planes de vida, la valoración de la historia, la espiritualidad y para la resistencia de los pueblos que asegura supervivencia cultural.

En esta misma línea de revitalización cultural, a través de los programas curriculares, Diaz y Molina (2010) sistematizaron un proceso investigativo que se realizó en el contexto urbano. Este estudio tenía como objetivo construir un lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá que permitiera atender a los niños menores de cinco años, provenientes de las comunidades indígenas que han tenido que desplazarse a la ciudad y que pertenecen a los cabildos indígenas. De este proceso investigativo es importante resaltar que para la construcción de los lineamientos pedagógicos fue indispensable la participación de las comunidades indígenas, especialmente de padres y madres de los niños; a partir de este proceso de construcción colectiva se definieron los ejes transversales que actualmente guían los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños indígenas que se encuentran en los jardines infantiles propios, los cuales se denominan “Casas de Pensamiento”. Este proyecto se convierte en un ejemplo de organización educativa, cuyos principios se basan en la participación de las comunidades indígenas para la creación de los objetivos de enseñanza, los cuales a su vez buscan la revitalización de la cultura y la lengua de los pueblos indígenas que se encuentran en territorios urbanos como Bogotá.

En este punto, es importante resaltar que la construcción o adaptación de un currículo que trate las necesidades de la población indígena puede garantizar el reconocimiento de las identidades de los estudiantes, permitir que la enseñanza de cualquier área del conocimiento esté articulada a través de los aspectos culturales y promover la participación de las comunidades y estudiantes en la construcción de objetivos de enseñanza, diseño de actividades, selección de contenidos y estrategias de evaluación acordes con los planteamientos de una educación intercultural.

3.3. La educación indígena en instituciones educativas urbanas

Como se mencionó en el planteamiento del problema esta investigación se llevó a cabo en un contexto educativo urbano específicamente en la ciudad de Bogotá. Por esta razón, se encontró que, entre los principales proyectos de atención educativa a población indígena en las instituciones de la ciudad están los lineamientos pedagógicos para la educación inicial de los niños indígenas con el convenio que desarrolla la SED junto con la Organización Nacional Indígena de Colombia (en adelante ONIC) para vincular docentes de apoyo cultural a las instituciones educativas públicas (Guido, 2015; Ávila, 2018).

Hablar de la educación indígena en un contexto urbano implica repensar las prácticas educativas y las formas de vida a las que las comunidades deben adaptarse cuando se establecen en la ciudad, pues además de asumir un proceso de desplazamiento, también deben asumir las condiciones de la vida urbana y, por lo tanto, un estilo de vida diferente. Guido (2015) hace una reflexión al respecto y menciona que dentro de esas condiciones de la ciudad se encuentran las formas de conseguir dinero, el uso y el aprendizaje obligatorio del español, el debilitamiento de los vínculos comunitarios y la pérdida de espacios naturales. Sin embargo, la autora agrega, que la cultura indígena en un contexto urbano se modifica, pero no se olvida.

Al respecto, existen proyectos como el de Andrade et al. (2008) que buscan rescatar esos conocimientos culturales de las comunidades indígenas como una forma de vincularlos a los espacios educativos de la ciudad. Esta investigación tuvo como objetivo proponer lineamientos pedagógicos que pudieran garantizar una educación intercultural para atender a los estudiantes que se encuentran en las instituciones educativas públicas de la ciudad. Este proyecto vincula no solo a la SED, sino también a las comunidades indígenas que atienden las instituciones.

Adoptar los conocimientos culturales de las comunidades indígenas en los espacios escolares de las instituciones públicas es el principal aspecto que se debe tener en cuenta al momento de pensar cómo garantizar una educación intercultural para las comunidades indígenas. Al

respecto, Andrade et al. (2008) proponen que las prácticas escolares comunes se adapten haciendo uso de los saberes culturales de la comunidad específica incluida en la institución. Como ejemplos, se encuentran: usar de textos que representen la tradición oral de la población y que estos sean acompañados de las imágenes simbólicas como representación del comportamiento que caracteriza al indígena; reconocer que para los indígenas la Maloca es un lugar de enseñanza, entonces la escuela puede ser ese espacio, donde se escucha al otro y se forma el ser. En este punto Guido (2015) agrega la importancia de usar espacios comunitarios como canchas, parques o cafeterías para compartir experiencias. Y, por último, es necesario promover el diálogo de saberes entre los estudiantes a partir de las experiencias de vida y los contextos en los que muchos de ellos se desenvuelven, tales como los distintos encuentros comunitarios.

Si bien es importante resaltar que además de conocer los elementos para la promoción de una educación intercultural, también, según Guido (2015) es necesario replantear práctica docente, ya que la incompreensión de la lengua de los niños indígenas, el desconocimiento de su cultura y cosmovisión, así como la falta de conocimientos pedagógicos pertinentes, afectan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes indígenas, por lo que agrega:

Retomar las voces de los niños, las niñas, los jóvenes, los maestros y las maestras, inmersos en ambientes escolares multiculturales, será un insumo fundamental para políticas y prácticas educativas que, más allá de nominar la atención a la diversidad y la interculturalidad como parte de sus proyectos y programas, supere las políticas de compensación y la tolerancia. Las voces del otro no solo han sido ignoradas, sino también subvaloradas. Propuestas de transformación educativa desde una perspectiva de interculturalidad crítica deben construirse desde la gente y como demanda de la subalternidad. (Guido, 2015, pág. 27)

En línea con estos planteamientos, esta investigación, a partir de la indagación sobre las experiencias y opiniones de los estudiantes indígenas, padres de familia y maestros identifica elementos para la construcción del currículo.

Así mismo, Guido (2015) reporta que en esta construcción son importantes la adaptación de una metodología de orden comunicativo, que permita la comparación de conceptos en lengua propia y en castellano y, la invitación de un adulto de la comunidad para que trabaje con la profesora en el aula de manera simultánea en la lengua propia durante algunas clases.

De otra parte, se requiere incrementar la participación de niños, niñas y jóvenes indígenas en grupos e incentivar sus logros, en la perspectiva de involucrarlos en el diseño de actividades

y selección de contenidos para que, de esta manera, se pueda articular con las áreas de conocimiento (Andrade et al. 2008).

En cuanto al material pedagógico se deben utilizar cartillas en lengua propia, estas pueden ser construidas con ayuda de los padres de familia de la comunidad; usar más estrategias gráficas que de escritura convencional, utilizar tecnologías de la información y las comunicaciones para aumentar su motivación al trabajo escolar. Dentro de estos recursos pedagógicos, Gómez (2013) realiza una recopilación de las expresiones literarias del pueblo Eperara, que podrían ser utilizadas en el aula de clase como una estrategia para la enseñanza de las lenguas y además como un elemento que permite potenciar la revitalización cultural.

Por último, para el caso de contenido, Guido (2015) encuentra que algunos docentes expresan haber realizado adaptaciones en el área de comunicación y lenguaje, tales como trabajar conceptos en lengua propia de forma oral y escrita, incentivar el uso de la narrativa como la comparación de leyendas de diferentes pueblos indígenas e invitar a mayores de la comunidad para narrar historias a todo el grupo de estudiantes.

En este punto, es evidente que los hallazgos encontrados en las investigaciones anteriores deben concretarse en un diseño curricular que oriente las prácticas docentes, integre los contenidos culturales a las áreas de conocimiento, permita la participación de los estudiantes y comunidades indígenas y reivindique los derechos culturales de estas poblaciones que por condiciones sociales han tenido que vincularse en las instituciones de la ciudad.

Otro de los trabajos que se tiene en cuenta como base para el desarrollo de la investigación es la Secuencia Didáctica *EPERÁRÃ Chonaara wedapena k'insia warrãra it'ee Pensamiento de los mayores para los niños y niñas* (Gobierno Mayor y SED, 2018), la cual tiene como objetivo fortalecer la interculturalidad en la comunidad educativa de la Institución José Joaquín Castro Martínez. Esta unidad trata algunos elementos culturales de la comunidad Eperara y presenta la forma en que aprenden los estudiantes del pueblo Eperara: observar, saber, hacer y ser.

Por lo tanto, esta unidad se convierte en un elemento fundamental para el desarrollo de esta investigación por dos razones: en primer lugar, porque debido a la situación de pandemia que se generó a causa del virus Covid 19, se limitó el acercamiento físico y no fue posible trabajar en forma presencial con la comunidad.

Vale la pena mencionar que uno de los objetivos de la investigación actual es que los docentes y la comunidad educativa se apropien de los elementos culturales que se presentan en la unidad didáctica para que sean integrados de manera transversal a los contenidos de cada área.

En este punto, es importante reportar que la SED (2014) en el *Currículo para la*

excelencia académica y la formación integral propone el enfoque diferencial para la atención a los grupos minoritarios del país que se encuentran incluidos en las instituciones educativas urbanas en Bogotá y, cuyo desarrollo propende por el reconocimiento de las lenguas, culturas e identidad de los estudiantes.

Adicionalmente, propone el diseño curricular para la enseñanza del español como segunda lengua de forma general: para el Ciclo I, *Exploración de los medios lingüísticos* busca desarrollar la competencia de comprensión y producción oral en español; para el Ciclo II, *Hablar una segunda lengua* desarrolla y fortalece la producción oral; para el Ciclo III, *Gramática de una Segunda Lengua* desarrolla la competencia escrita y, finalmente, para Ciclo IV, *Comunicar en segunda lengua* busca que el estudiante logre participar en una situación comunicativa, en la que integre los aspectos culturales de su comunidad.

3.4. La enseñanza del español como segunda lengua a población indígena

Como se ha visto anteriormente, es una necesidad repensar las prácticas educativas en pro de la revitalización cultural de los niños indígenas que se encuentran vinculados en las instituciones educativas de la ciudad. Sin embargo, también es importante revisar cómo esta situación educativa incide en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del español en los niños indígenas. Para ello se deben tener en cuenta varios factores, el primero es reconocer que la mayoría de los niños indígenas se encuentran en situación de bilingüismo; segundo, al ser el español la lengua mayoritaria de la zona urbana también es la lengua de instrucción; y, tercero, al no tener un currículo para segunda lengua en las instituciones, las prácticas de enseñanza del español se realizan como si esta fuera una lengua materna y no como una segunda lengua.

Al respecto Ramos et al. (2008) realizan una investigación en instituciones educativas de la ciudad de Pereira que atienden población indígena Nasa y Emberá. Allí identifica cómo algunas prácticas educativas afectan el proceso de aprendizaje del español de estos estudiantes indígenas, pues no se cuenta con conocimiento claro por parte de los docentes sobre cómo enseñar español, existe poco material que incluya las características particulares de la lengua indígena para apoyar la educación bilingüe, no existen lineamientos curriculares que guíen este proceso y en algunos espacios educativos no hay profesores indígenas bilingües que apoyen los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En esta situación educativa, el estudio de Ramos et al. (2008) concluye dos aspectos importantes. Primero, para el diseño de estrategias didácticas es importante identificar las características lingüísticas de la lengua indígena para comprender los procesos de transferencia,

interferencia y el tipo de interlengua que construyen los niños indígenas en relación con el aprendizaje de la segunda lengua. En este sentido, hacer uso de la lingüística contrastiva para la comparación de dos lenguas, una indígena y el español, se puede encontrar la clave de las dificultades o facilidades de aprendizaje de los estudiantes. Dado que la actual investigación propone la generación del currículo, será su aplicación la que permita desarrollar estos aspectos relacionados con la interlengua y su desarrollo.

Un ejemplo de lo anterior es la investigación de Aguirre (1998, citado en Ramos et al, 2008) quien demuestra cómo los rasgos gramaticales de la lengua emberá evidencian una transformación en el orden de los sintagmas, marcas morfosintácticas y mutación de palabras, debido a la interferencia del español. Ramos et al. (2008) agrega que: “en el Cauca se encontró que las experiencias realizadas de desarrollo de la escritura en lengua materna con el empleo de grafías, desarrolla la sensibilidad fonemática a una segunda lengua, lo cual le permite al niño identificar las estructuras silábicas o fonéticas tanto de su lengua como de la segunda. Aun cuando el niño Nasa es monolingüe el empleo de grafías le permite identificar lo fonemas de palabras en español de las cuales no conoce el significado” (pág. 55). En consecuencia, se puede definir que la comparación de las dos lenguas tanto la materna como la segunda lengua, a lo que se define como lingüística contrastiva, puede ser una herramienta para fortalecer los procesos de enseñanza de una comunidad indígena y así definir cuáles serían los principales aspectos para abordar en la planeación y diseño de un currículo.

Adicionalmente, el estudio de Andrade et al. (2008) también reconoce la importancia de los profesores indígenas en el aula de clase, para que puedan apoyar no solo el aprendizaje de la segunda lengua, sino además permitan fortalecer los procesos de alfabetización en la primera lengua. Entonces, el contacto permanente con el español y el nivel de competencia que se logra en la lengua materna inciden en el desempeño de la L2.

A todo lo anterior, Carrillo (2016) contribuye con su investigación sobre la pertinencia de las normativas de educación indígena vigentes en Colombia en los procesos institucionales, los planes de área, los materiales educativos y el desarrollo de las clases de español en un colegio de Maicao que atiende población indígena wayuu. En esta investigación concluye que, es evidente la desarticulación de las leyes colombianas con relación a la promoción de la interculturalidad en la educación indígena y las prácticas educativas, pues en las leyes, el PEC del colegio, en los contenidos curriculares, los materiales educativos y las clases no se evidencia el componente cultural como un eje transversal para la enseñanza del español como segunda lengua. El investigador agrega que:

Se necesitan especialistas en lenguaje y en procesos etnoeducativos que, junto con la

comunidad educativa, diseñen un currículo que no solo integre la particularidad de la cultura indígena, sino que entienda la naturaleza social y comunicativa del lenguaje y de la escritura. De modo que estos reconstruyan el fundamento teórico y metodológico de su práctica, diseñen un currículo bien fundamentado; articulado, coherente y progresivo; y con materiales apropiados para el contexto, que logren los objetivos que se plantean en el PEC y en los planes de área (Carrillo, 2016, pág. 101).

Nuevamente se puede observar que el aspecto en común de estas investigaciones es que existe la necesidad de construir un currículo, pero esta vez que apunte a la enseñanza del español como segunda lengua. Paradójicamente y aunque los lineamientos curriculares del lenguaje del MEN (2006) reconocen e incluyen la necesidad de trabajar el español como segunda lengua y las lenguas nativas como primera lengua en las comunidades indígenas, puede afirmarse que los establecimientos educativos no los conocen, no los asumen o no los desarrollan por diversos factores. De esta manera, asumir la enseñanza del español como primera lengua y de forma generalizada se convierte en la guía de las prácticas pedagógicas de muchas instituciones con población indígena bilingüe y se desvirtúan los objetivos de los PEC, de la Educación Propia y de las leyes gubernamentales que respaldan la educación indígena intercultural y las necesidades de las comunidades indígenas con respecto al aprendizaje del español.

4. Justificación

El interés de vincular los conocimientos de la Maestría a una realidad social y educativa surge de la necesidad de encontrar una respuesta a la pregunta: ¿cómo responder de forma pertinente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje del español a los niños indígenas que están incluidos en los colegios distritales de la ciudad de Bogotá?, planteada para evitar que experiencias como la que se presenta a continuación no se repitan:

Un día, dentro de la cotidianidad de mi rol como docente un niño indígena de la comunidad Emberá entró al salón de clase. Él hablaba su lengua nativa y un poco de español, era tímido, le gustaba mucho dibujar y jugar en la cancha del colegio con los demás niños. En las clases de español se cruzaba de brazos y recostaba su cabeza sobre estos; y ante los ojos de los maestros él no quería trabajar en clase, no sabía leer ni escribir, no aprendía como los demás, no le gustaba participar y “esta situación era difícil de manejar en el aula” aparentemente presentaba “una dificultad de aprendizaje”. Al citar a su padre a la institución, ninguno de los docentes supo cómo explicarle el bajo rendimiento académico del niño, pues el señor solo hablaba su lengua nativa, no escribía, ni leía en español y era el niño quien debía traducirle a su padre las quejas que el maestro de español daba sobre él. Al finalizar la conversación, el maestro, mi compañero, termino diciendo “el niño pierde el año”. El padre agradeció al igual que lo hizo el niño y se retiraron de la institución sin recoger el boletín de calificaciones y no se supo más de Dairson y su padre.

De la pregunta central se derivan, además, otros cuestionamientos ¿el colegio estaba preparado para recibir a este niño?, ¿las clases de español estaban pensadas para atender las necesidades que tiene un niño indígena?, ¿“no sabía leer, ni escribir”? ¿y dónde queda su lengua nativa?; ¿era bilingüe y nadie lo identificó? Si le gustaba dibujar y jugar ¿por qué no enseñarle español desde ahí?, ¿quién preguntó por lo que sabía, por su familia, por su cultura, por su lengua o por su historia? Seguramente, no existen respuestas que evidencien los derechos que este niño tenía al ingresar a la institución, y es por esto, que nacen las razones para justificar este proyecto de investigación.

La resolución de los planteamientos en cuestión requiere de un conocimiento teórico y didáctico que permita fortalecer este vacío que se encuentra en el quehacer docente y que me motiva, por ser el español mi área de desempeño y segundo, porque en mi contexto laboral, cada vez más se vinculan los niños de poblaciones indígenas.

También es el caso del colegio José Joaquín Castro Martínez, ubicado en contexto urbano, donde se realiza la investigación, cuyo PEI se encuentra en proceso de transformación para incluir el enfoque intercultural, para atender la población indígena que se encuentra incluida.

Su estructura actual permitió apreciar, mediante una lectura a profundidad, que los planes de estudio y la forma de evaluación que se realiza a través de indicadores de desempeño se encuentran dirigidos a la población mayoritaria usuaria del español como primera lengua y conllevan un alto grado de dificultad para los niveles de desarrollo lingüístico de los estudiantes indígenas; y el análisis del currículo de español evidenció su enfoque de primera lengua lo que implica que los estudiantes indígenas deben enfrentar aspectos de lengua, de lectura y de escritura sin haber adquirido la habilidad del habla en lengua española, así como el ser evaluados a través de la comprensión y producción orales o escritas en un idioma en el que no han adquirido en su totalidad.

En la perspectiva de aportar elementos para la solución se propone en esta investigación la generación de un currículo de español como segunda lengua dirigida a los estudiantes indígenas Eperara Siapidee de los ciclos II y III de educación básica primaria, ya que para el ciclo I se plantea el fortalecimiento de L1.

También dinamizará el colegio, en tanto enriquece las formas de abordar la enseñanza del español como segunda lengua, el currículo permitirá a los docentes tener una guía para aplicar las perspectivas de educación bilingüe intercultural en actividades de aula concretas y así fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los niños Eperara sin dejar de lado su cultura, su cosmovisión y su lengua nativa. Aquí vale la pena mencionar, la importancia de reconocer y proponer que el Siapidee tenga un espacio oficial en la institución como una forma de garantizar la revitalización de esta lengua ancestral.

El resultado de la investigación contribuirá a satisfacer las exigencias de la comunidad indígena ante el respeto por sus derechos, su autonomía, cosmovisión, cultura y lengua en los espacios educativos a los que han tenido que vincularse de forma casi forzada debido a las situaciones sociales. Además, aportará a la labor del docente de apoyo cultural, vinculando el trabajo que él realiza en pro de revitalizar la cultura y la lengua de los niños indígenas, con el fin de que los estudiantes se identifiquen como personas indígenas bilingües importantes para la comunidad, sin importar el contexto en el que se encuentren y, propendiendo porque desarrollen sus competencias comunicativas en Siapidee y en español; y, redundará en el aporte de información para la línea de educación intercultural y grupos étnicos de la SED.

5. Marco Teórico

En este capítulo se presentan el marco normativo desde el cual se ha abordado la educación de las comunidades indígenas, y se identifica, desde esta investigación, el respectivo enfoque en la enseñanza del español. En un segundo apartado se relacionan los enfoques teóricos de Etnoeducación, Educación Propia y Educación Intercultural Bilingüe, desde los cuales se ha abordado la enseñanza del español a las comunidades indígenas; y los aspectos sociolingüísticos y pedagógicos.

Históricamente, los procesos educativos en comunidades indígenas han tendido un matiz de desigualdad, imposición del español y pérdida de costumbres culturales. Al respecto, Montrul (2013) menciona que la escuela ha sido y es el principal y más efectivo instrumento de aculturación de indígenas, debido al modelo homogenizante y de educación formal en español. Adicionalmente, esta escolarización ha marcado procesos de bilingüismo y monolingüismo dependiendo de la forma de vida de los indígenas, es decir, si emigran a las zonas urbanas o si permanecen en sus comunidades

Es el caso de muchas comunidades indígenas en Colombia, como los Eperara Siapidara, quienes debido a factores sociales como el desplazamiento forzado han llegado a ciudades como Bogotá y se han tenido que adaptar a los modelos educativos del contexto urbano, esto ha causado muchas dificultades como la pérdida de identidad cultural, de lengua materna en población joven y de las costumbres ancestrales, poniendo en riesgo el mantenimiento de la comunidad.

5.1. Marco Normativo: La consolidación de leyes que respaldan la educación indígena en Colombia

La política de educación indígena en Colombia surge desde las luchas sociales y las exigencias de las organizaciones indígenas como el CRIC. Este proceso histórico y social es la base para entender cuáles han sido las peticiones de los indígenas y bajo qué nociones se definen los procesos de educación, específicamente con el manejo de las lenguas en contacto en el contexto educativo (el español y las lenguas indígenas). En esta medida, es importante hacer una revisión histórica que evidencie, por un lado, la manera en que los cambios sociales y políticos han logrado influir los procesos educativos de las comunidades y, por otro lado, de los aspectos que hacen falta por mejorar para garantizar el cumplimiento de dichas leyes.

Es importante reconocer que en Colombia los derechos de los indígenas son reconocidos hasta hace sólo 29 años con la Constitución de 1991. Antes, el ideal de construir una única nación, usar una sola lengua y mantener un país centralizado, causó el desconocimiento de muchas poblaciones étnicas que hacían y hacen parte de la diversidad cultural del país. Así lo muestran las antiguas políticas y leyes gubernamentales que decretaban la importancia de “civilizar a los salvajes” a través de la educación, la castellanización y la evangelización.

Artículo 1. La legislación general de la República no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de Misiones. En consecuencia, el Gobierno, de acuerdo con la autoridad eclesiástica, determinará la manera como estas incipientes sociedades deban ser gobernadas. (Ley 89, 1890)

Luego de 105 años, la Constitución Nacional de 1991 reestructura esta visión y “reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (Artículo 7, Constitución Nacional 1991). Sin embargo, Rojas (2019) menciona que “esta ruptura retórica esconde y no elimina la continuidad de prácticas que tienden a perpetuar viejas relaciones de dominación” (pág.11). Una muestra de esto son las actuales luchas políticas e ideológicas de los indígenas, que aún continúan, por obtener un reconocimiento social por parte del estado colombiano.

Es así como en el transcurso de los años muchas leyes que actualmente conocemos como la Ley de lenguas que busca la “preservación, salvaguarda y fortalecimiento de las lenguas nativas” (Ley 1381 de 2010, 25 de enero) y la Ley antidiscriminación contra “toda forma de discriminación por raza, nacionalidad, sexo u orientación sexual” (Ley 1482 de 2011, 30 de noviembre) entre otras han sido respuesta del estado ante las luchas sociales e históricas de indígenas.

Este es un panorama general, de cómo los discursos sociales con relación al reconocimiento de la diversidad cultural y las comunidades indígenas han cambiado y se han establecido actualmente. Ahora, para el objetivo de esta investigación es necesario identificar de qué manera estas leyes, discursos nacionales y luchas indígenas han repercutido en la noción y prácticas de educación indígena en el país.

Cuando en 1971 se organiza el CRIC, se propone un programa, en donde se planteó, entre otros aspectos, defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas; formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de las comunidades y en su respectiva lengua. En relación con ello, la lucha por la recuperación y ampliación de los resguardos se unió con la necesidad de nuevas formas de educación. Así, más tarde, en 1978 (en el marco del 5° Congreso del CRIC), se conforma el Programa de Educación, hoy llamado Programa de Educación

Bilingüe Intercultural (en adelante PEBI) del CRIC. El PEBI crea “escuelas propias” con maestros bilingües seleccionados por las propias comunidades; dichas escuelas evolucionan a Centros piloto y luego van entrando en el entramado educativo nacional (Rojas, 2019).

En respuesta a lo anterior, el Estado colombiano a través del Ministerio de Educación Nacional en 1978, expide el Decreto 1142 (junio 19), “por el cual se reglamenta el artículo 118 – Ley 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas”, y allí se plantea que “la alfabetización para las comunidades indígenas se hará en la lengua materna, facilitando la adquisición progresiva de la lengua nacional sin detrimento de la primera” (Artículo 9).

En desarrollo la Constitución Política de 1991 surge la Ley 115 del 8 de febrero de 1994, conocida como Ley General de Educación. Allí, se hace referencia a la “Educación para grupos étnicos” en el capítulo III, en el Artículo 57 se reconoce la lengua materna y se afirma que “El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe”. Adicionalmente, en el Artículo 59 menciona que el Ministerio de Educación Nacional -MEN- en conjunto con las comunidades indígenas deben repensar y construir el currículo de la institución que atiende población indígena. En continuidad, el Decreto 804 (MEN, 1995) reafirma y agrega que el diseño y construcción del currículo debe ser el resultado de una investigación donde participe la comunidad educativa en particular, sus autoridades y las organizaciones indígenas y, reglamenta el nombramiento de docentes indígenas.

Estas discusiones teóricas y prácticas tanto en las comunidades como en las en las instituciones condujeron al surgimiento del Sistema Educativo Indígena Propio (en adelante SEIP) formalizado en el Decreto No. 2500 MEN (2010) que, desde una perspectiva intercultural, busca garantizar la educación indígena con la contratación de todos los docentes entes administrativos necesarios desde las comunidades indígenas, para llevar a cabo su construcción e implementación.

Por su parte, el MEN (1995) en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana reconoce que “es importante la implementación de la lecto- escritura en las lenguas maternas (L1) y la enseñanza del castellano (L2) como segunda lengua, en aras de propiciar un espacio en donde los hablantes generaran un bilingüismo coordinado sin detrimento del (L1), especialmente en el contexto escolar. (pág. 60)

La SED a su vez en el Acuerdo 359 de 2009 (Consejo de Bogotá), establece los lineamientos de política pública para los indígenas en Bogotá D.C y lo reglamenta en el Decreto 543 del 2011, Artículo 4 plantea el enfoque diferencial fundado en la identidad y la interculturalidad y propone la “construcción e implementación de un modelo de educación intercultural para los pueblos

indígenas que, incluya niveles de educación propia, diseños curriculares, capacitación a docentes, diseño de material didáctico, investigación, seguimiento y evaluación; y además de procesos de investigación pedagógica concertados” (Decreto 543 de 2011, pág. 7). Por su parte, el Decreto el 504 del 2017 de la Alcaldía Mayor de Bogotá, reafirma los derechos.

En el Currículo para la Excelencia Académica de la SED (2014) formaliza la atención intercultural y en segunda lengua – castellano- a las poblaciones indígenas desde el enfoque diferencial, para lo cual tiene en cuenta los siguientes aspectos “Primero, contemplar las particularidades lingüísticas de los estudiantes y por ende sus culturas, saberes y su primera lengua. Segundo, posibilitar espacios de aprendizaje para maestros, directivos, padres y estudiantes regulares de aprender las lenguas que circulan en el contexto escolar, con el fin de promover intercambios lingüísticos, comunicativos e interculturales” (SED, 2014 pág. 9). También genera una malla curricular para segunda lengua en los ciclos I, II, III y IV.

En este punto, es importante agregar que las leyes y la normatividad por el respeto al aprendizaje del español como una segunda lengua y el reconocimiento por la diversidad existen, sin embargo, es necesario continuar los estudios lingüísticos y didácticos para disminuir la brecha entre la norma y la práctica pedagógica, por lo que el reto de esta propuesta investigativa es aportar en su disminución, mediante la construcción de un currículo de segunda lengua en el marco de la educación intercultural bilingüe.

5.2. Enfoques Teóricos:

5.2.1. Los discursos educativos que han atravesado la educación indígena en Colombia

En este apartado es importante comprender de qué manera los discursos sociales, pedagógicos y políticos como la Etnoeducación, Educación Propia y Educación Intercultural Bilingüe permiten visibilizar y proyectar la enseñanza del español como segunda lengua en la escuela, a la que se han vinculado una gran parte de las comunidades indígenas y los aspectos sociolingüísticos y pedagógicos.

5.2.1.1. Etnoeducación una política para la diversidad en Colombia

Castillo y Caicedo (2008) reportan que

“la Etnoeducación en Colombia es un fenómeno constitutivo de las luchas por otras educaciones, entendidas estas como el conjunto de demandas políticas y reclamaciones de autonomía que, desde el inicio del siglo XX hasta hoy, viene planteando al Estado colombiano,

los grupos étnicos y sus organizaciones. De esta manera, el surgimiento de la Etnoeducación es parte de la historia de esta larga lucha política por una educación en la perspectiva de diferenciación cultural” (pág. 15)

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (1992) también define la “Etnoeducación como una estrategia viable y válida que le permite a los grupos étnicos identificar, estructurar y desarrollar propuestas de educación que respondan a sus intereses, necesidades y aspiraciones de acuerdo con sus características culturales, económicas, sociopolíticas, lingüísticas etc. en una dimensión de articulación intercultural” (pág. 3). Pero ¿por qué no se hace evidente esta autonomía en los pueblos indígenas?

Hasta el momento, se ha visto cómo la Etnoeducación surge debido a las exigencias de organizaciones indígenas, especialmente del Cauca, y actualmente, se ha convertido en un asunto político a cargo, principalmente, del Estado. Sin embargo y de manera incongruente, esto ha hecho que los objetivos de la etnoeducación se hayan desviado, pues lo que en un principio se buscaba era revitalizar y visibilizar las costumbres culturales y las lenguas nativas de los indígenas y ahora ha pasado a convertirse en una política educativa cuyo objetivo es incluir a los indígenas en la sociedad y educación occidental (Rojas, 1999). Es decir, se ha convertido en un proceso que involucra a los indígenas en un sistema educativo, y que, aunque plantea una autonomía en la educación para los pueblos, se les exige el cumplimiento de parámetros y modelos educativos que desconocen las necesidades y características de estas comunidades de forma particular.

A lo anterior, Castillo (2008) también manifiesta que “la etnoeducación se ha convertido en un campo de disputa política entre los grupos étnicos y el Estado, por la manera como se tramitan algunos de los principios contenidos en la normatividad y variedad de demandas de autonomía educativa de los grupos étnicos” (pág. 16). Pues no hay coherencia entre las necesidades de las comunidades indígenas y los planteamientos políticos que definen este modelo educativo. Entonces, menciona la autora, “existe una tensión entre asumir la etnoeducación como educación desde las culturas étnicas y asumirla como escolarización de las culturas” (pág. 20).

Calvo y García (2013) agrega que la noción de Etnoeducación por parte del Estado colombiano ha tergiversado las visiones y las reclamaciones de igualdad que exigen los indígenas, y las ha minimizado a la integración de las culturas étnicas a la educación occidental. Según los autores, esto ha hecho que emerjan diversas limitaciones como: la segregación de grupos sin tener en cuenta la totalidad de la diversidad Nacional; incoherencia entre las necesidades de los pueblos indígenas y los objetivos educativos del gobierno, carencia de un sustento teórico y filosófico en la propuesta de etnoeducación del gobierno, que verdaderamente

aplique a la diversidad de la Nación; y por último, la falta de claridad sobre cómo involucrar un programa Etnoeducativo a las instituciones públicas de educación, especialmente en las que se encuentran en contextos urbanos.

Lo anterior permite reflexionar sobre cuáles deberían ser los elementos del currículo, especialmente en la enseñanza del español como segunda lengua a indígenas, si este programa Etnoeducativo no ha garantizado una respuesta concreta a las necesidades de las poblaciones y, como menciona Calvo y García (2013),” no ha demostrado ser eficaz para el mejoramiento de los estándares nacionales en relación con las competencias de matemáticas, lectura y escritura, ciencias naturales y tecnologías de la información e inglés; ampliando la brecha entre educación rural y urbana.”(pág.348) Adicionalmente, el autor cuestiona si realmente la etnoeducación está contribuyendo a orientar la política de educación pública para la diversidad cultural en el país.

Ahora bien, como respuesta a esta desarticulación entre los principios de Etnoeducación y los verdaderos intereses y necesidades de las poblaciones indígenas por revitalizar su cultura, actualmente, existen propuestas para repensar la educación indígena con el fin de promover un modelo educativo que realmente responda a las exigencias de las poblaciones.

Si bien aún es posible encontrar que este enfoque etnoeducativo aún subsiste en algunas propuestas educativas, en esta investigación se relaciona para rastrear el principio de interculturalidad y su tránsito a la Educación Propia, fundamentales para la investigación actual.

5.2.1.2. Educación propia la propuesta de educación pensada desde los pueblos indígenas

Debido a que las experiencias etno-educativas no recogieron las exigencias de los pueblos indígenas con respecto a su autonomía educativa, la revitalización de la cultura, la consolidación de las lenguas nativas como primeras lenguas y la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua; surgió su replanteamiento en búsqueda de la consolidación de una educación creada desde las poblaciones y para las poblaciones indígenas, a este modelo educativo se le ha denominado Educación Propia. Para Rojas (2004):

La Educación Propia es un ejercicio político de resistencia, una forma de construir comunidad en la que la tradición no riñe con la innovación; donde el pensamiento indígena se nutre con otros pensamientos; en la que el diálogo es un principio del pensamiento y de la acción. Sin embargo, no ha sido un ejercicio fácil, y el camino ha estado lleno de dificultades La lucha por la educación ha sido una lucha política, ha significado cuestionar el lugar que la sociedad dominante le asignó a los indios desde la colonización europea y

poder definir qué tipo de sujeto y de comunidad son los que hacen parte del propio proyecto de vida (pág. 202).

La Educación Propia retoma los lineamientos del programa de Educación Bilingüe e Intercultural propuesto por el CRIC (Ramos y Linhart, 2012), pero en esta oportunidad con la participación de las comunidades indígenas para construir los lineamientos pedagógicos que respondan a las particularidades de cada población; sin generalizar y sin limitar las necesidades de cada una a la expresión “grupos étnicos”, como lo han realizado las leyes gubernamentales. Entonces, se habla de una apuesta por reconocer y fortalecer lo local y aprender de lo externo como una oportunidad de auto-reconocimiento, según lo mencionan Bolaños:

Cuando hablamos de lo propio en educación no se trata, como algunos creen, de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar. (Bolaños, 2012, pág. 48)

Tique (2018) corrobora que el Sistema de Educación Propio- SEIP se inicia desde la comunidad, la construcción de los lineamientos pedagógicos surge de espacios comunitarios como la minga, el trabajo comunitario, las asambleas, los congresos entre otros, allí, donde realmente se escuchan los intereses y necesidades de la familia en el contexto de la naturaleza.

En este punto, es importante identificar cuáles son los lineamientos de la enseñanza de lenguas desde el modelo educativo de Educación Propia, y vale la pena mencionar que, este modelo al retomar los principios de la Educación Intercultural Bilingüe busca dar cabida a la enseñanza de la lengua indígena, de tal forma que sea esta la principal fuente del saber y la construcción de la cosmovisión de cada población indígena, así lo reafirma Bolaños:

Potenciar las lenguas indígenas y el bilingüismo ubica la educación propia en la tarea de devolver a las lenguas indígenas su carácter de agentes constructores del saber, de convertirlas en medios adecuados para elaborar nuevos saberes y establecer diálogos desde una identidad fortalecida, cuyo interés es que tanto el idioma indígena como el castellano, sean apropiados adecuadamente en su papel de lengua vehicular y revitalicen las formas de comunicación propias en su carácter bilingüe. (Bolaños, 2012, pág., 12)

Es así como la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas por los estudiantes indígenas sigue siendo un reto para aquellas instituciones que las atienden, especialmente en contextos donde el modelo educativo, político y económico es dominante, pues en la actualidad, en la mayoría de las escuelas no han logrado detener el debilitamiento de las culturas ancestrales y, al contrario, han ayudado a fortalecer la desigualdad y la pérdida de identidad.

5.2.1.3. La necesidad de pensar en una Educación Intercultural Bilingüe

López y Kuper, plantean que:

Con la emergencia del movimiento indígena en los años 70 surgió un nuevo modelo de educación bilingüe: Por educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo se entiende un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua. En este marco se inscribieron algunos de los proyectos como los de Bolivia (Proyecto de EIB); Puno, Perú (Proyecto Experimental de Educación Bilingüe – Puno) y, Ecuador (Proyecto EBI) y políticas nacionales de educación bilingüe como la peruana. (López y Kuper, 2000, pág. 33)

De esta manera, surgió la Educación Bilingüe como respuesta a la necesidad de articular el uso de dos o más lenguas en el currículo escolar y además de trabajar a partir de los saberes y valores tradicionales de las comunidades indígenas. En esta medida, a finales de los años setenta se comienza a hablar de una Educación Intercultural Bilingüe, como principio base en las prácticas educativas para las poblaciones indígenas.

En medio de toda esta exigencia educativa, social y política es evidente que el principio de interculturalidad que reclaman las comunidades se basa en reconocer que en espacios como el ámbito educativo hay una interacción de culturas específicas, sin embargo, este contacto no debería promover que un grupo cultural este por encima del otro. Moya (2009) afirma que la interculturalidad es “lo que va más allá de las relaciones entre culturas. Supone el reconocimiento del “otro” y la afirmación de sí mismo.” (pág. 35), por esta razón, es una desigualdad priorizar la enseñanza y el aprendizaje del español en la escuela donde existe una variedad de poblaciones indígenas que tienen una lengua materna diferente a la lengua mayoritaria.

Este tipo de reflexiones se abrieron lugar en el ámbito educativo, pues es este un espacio donde coexisten diferentes culturas, se comparten ideas, opiniones, conocimientos y formas de

ver el mundo. Sin embargo y a pesar de ser esta una realidad, se ha desconocido por completo y se ha dado prioridad a las ideas occidentales con el fin de homogenizar y desconocer la diferencia del otro, en especial de las comunidades indígenas. Cortes (1989) mencionaba que la coexistencia cultural debería tener un tratamiento de igualdad en la escuela y que además este debería ser el principio número uno en la planeación curricular de las instituciones educativas. Entonces, se hablaría de una educación bilingüe e intercultural como la enseñanza simultánea o alterna de dos lenguas, dos historias y dos culturas.

En consecuencia, la EIB debe centrarse en los procesos de identidad cultural y lingüística de los pueblos y comunidades particulares, proponer relaciones de interculturalidad que amplíen la democracia social y económica para que mejoren las capacidades de manejar la lengua mayoritaria sin poner en riesgo las lenguas nativas (Moya, 2009).

5.2.1.3.1. Clases de educación bilingüe

La educación bilingüe es un aspecto que depende de los factores sociales, políticos y económicos del país donde se promueve, además el estatus de las lenguas, la situación de la población, entre otros aspectos que Montrul (2013) reconoce que son el fundamento para definir los tipos de educación bilingüe.

García (2009, citado en Montrul 2013) sostiene que existen diversos objetivos que definen las clases de la educación bilingüe, sin embargo, es común encontrar dos grandes rasgos: El primero, son los tipos de programa cuyo objetivo es conseguir que los niños que hablan una lengua minoritaria asimilen la lengua mayoritaria, esto genera que gane conocimiento en una lengua en detrimento de la otra, a lo que el autor denomina como un bilingüismo sustractivo.

Por otro lado, se encuentran objetivos como inculcar el conocimiento en las dos lenguas, que normalmente se utilizan en contextos como la casa y la escuela y que, por lo tanto, busca que el niño adquiera la lengua de su contexto, pero que esto no implique el riesgo o la pérdida de la lengua materna, lo que se conoce como bilingüismo aditivo (García 2009, citado en Montrul 2013).

Al mismo tiempo, Montrul analiza que “además de los objetivos de desplazamiento, mantenimiento y adición de una lengua, hay programas que tienen como objetivo revitalizar la lengua a nivel político y social, especialmente en las comunidades lingüísticas que han sufrido pérdida masiva y requieren un programa más agresivo de restitución de la lengua y transmisión a las generaciones más jóvenes.” (Montrul, 2013, pág. 254)

De lo anterior, se comprende que el diseño curricular que presenta esta investigación buscará

fortalecer el bilingüismo aditivo en los niños Eperara, en la medida que aprenda español como segunda lengua, ampliando las funciones y contextos en que se usa; al mismo tiempo se considera recursivo (García, 2008) porque fortalece la primera lengua a través de las tradiciones de la comunidad y su estudio en la escuela, ampliando también las funciones de la primera lengua y abriendo el camino para iniciar procesos de planeación lingüística para la lengua Siapidee. Aspectos que ubican esta investigación en la educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo, lo cual demanda la necesidad de que todos los actores del sistema educativo realicen esfuerzos para propiciar la equidad en la comunicación y educación de la comunidad Eperara.

A su vez, la (UNESCO) 1954 consideró que el uso de la lengua mayoritaria en el sistema educativo deteriora la identidad y uso de la lengua minoritaria, por lo cual sugirió implementar únicamente la primera lengua durante los primeros años de escolaridad; aspecto que se retoma para la creación del currículo en esta investigación. Sin duda, la adquisición y fortalecimiento de la primera lengua, la cultura y la identidad en los niños Eperara, facilitarán la transferencia para el aprendizaje de la segunda lengua.

En este sentido se precisa, de acuerdo con Montrul (2013), que la primera lengua es aquella que se aprende en la infancia y que normalmente se adquiere en un contexto de hogar o con la familia y que la alusión al aprendizaje de una segunda lengua es un término que refiere a la manera secuencial en el que un individuo aprende una lengua después de haber aprendido la primera lengua.

Al respecto conviene decir, que para el desarrollo de esta investigación la lengua materna de los niños Eperara es el Siapidee y que el español se concibe como la segunda lengua, pues la mayoría la han aprendido de forma secuencial y en un contexto de inmersión, por lo que es importante retomar la perspectiva sociolingüística.

5.2.1.3.2. Español como segunda lengua desde una perspectiva sociolingüística

Desde la posición de Hamel et al. (2004) plantean que el principal aspecto que se debe asumir es que, en la mayoría de los casos, las poblaciones indígenas ya han adquirido una primera lengua y unas competencias comunicativas que no se deben desconocer dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En consecuencia, el español, para estas poblaciones, es una segunda lengua que se adquiere en un contexto de inmersión.

Además, hay factores sociales que influyen en el proceso de adquisición del español para las comunidades indígenas. Moreno Fernández (2008) menciona que la mayoría de las comunidades del mundo viven en situación en la que conviven varias lenguas y esa convivencia afecta tanto a

las lenguas como a los hombres y, puede ser de manera positiva como negativa. Para el caso de las comunidades indígenas, la convivencia de la lengua propia con el español L2 se caracteriza por la interacción de las dos comunidades en situaciones comunicativas como negociar, vender artesanías, comprar, solicitar derechos, entre otras que, se desarrollan en el contexto urbano, lo que conduce a los pueblos indígenas al uso del español como segunda lengua.

Moreno Fernández (2008) reconoce que gracias al contexto social y a los factores que allí se encuentran, el proceso de adquisición de la segunda lengua es posible, debido a dos aspectos: Por un lado, se encuentra la lengua meta, la cual caracteriza el contexto de inmersión, pues se utiliza en ámbitos educativos, sociales y comerciales. Por otro lado, está el aprendiz quien, a partir de sus dimensiones cognoscitiva, afectiva y de conducta, genera unas creencias, actitudes e identidad con relación a su primera lengua y la lengua del contexto.

Este contexto de inmersión, en muchos casos, no ha sido positivo porque ha desplazado a las lenguas nativas, dando prioridad a la lengua mayoritaria. Moreno (2008) considera que los aspectos educativos del bilingüismo se encuentran fragmentados según el objetivo lingüístico de las instituciones y en muchas ocasiones, se puede llegar a dar más prioridad al uso de una lengua, mientras que la otra ocupa un lugar secundario. En este punto, Montrul (2013) agrega que “según las circunstancias particulares, para algunos individuos la adquisición de una lengua es una elección personal, mientras que para otros es una necesidad y hasta una cuestión de supervivencia en un nuevo contexto político y cultural.” (p. 25), que muy probablemente podría describir la situación que muchas comunidades indígenas al adquirir el español.

Ahora bien, retomando la importancia de vincular la primera lengua en los procesos educativos como lo planteaba Hamel et al. (2004), estos autores invitan a pensar en la interdependencia entre la L1 y L2 en un currículo bilingüe y es que, si definitivamente el objetivo es que los estudiantes indígenas logren un nivel de proficiencia en las destrezas comunicativas del español, es necesario fijar la atención en el desarrollo de las mismas destrezas en la lengua materna. De esta manera se podrá obtener los resultados de bilingüismo aditivo como lo menciona Hamel:

Una de las ventajas fundamentales de un currículo de educación bilingüe bien organizado consiste en la transferencia de las competencias, habilidades y contenidos de una lengua a otra. Todo lo que se aprende en una lengua puede, en principio, usarse en la otra. Por el contrario, un currículo que no integra social y cognitivamente las lenguas, duplica funciones, crea contradicciones entre sus componentes y está destinado a un bajo rendimiento. (Hamel, 2004, pág. 90)

Al mismo tiempo, Genessee et al (2006) también mencionan que la proficiencia oral y la

alfabetización en la primera lengua pueden ser usadas para facilitar la alfabetización o el desarrollo de las competencias comunicativas en la segunda lengua y agregan dos aspectos importantes: en primer lugar, reconocen que este proceso de adquisición no depende únicamente de la escuela sino también de los padres de familia, en especial, si la primera lengua no se utiliza en el contexto educativo. En segundo lugar, mencionan que las diferencias individuales como la edad, proficiencia oral, lengua nativa, entre otras, contribuyen significativamente en el proceso de adquisición de la segunda lengua, aspecto que se debe tener en cuenta en el diseño de programas de aula.

5.2.2. Competencia comunicativa.

Dentro de los objetivos que se busca alcanzar con la propuesta curricular para la enseñanza del español como segunda lengua, es permitir que los estudiantes Eperara alcancen una competencia comunicativa en las dos lenguas (Siapidee y español) para lograr un bilingüismo coordinado, aditivo y recursivo. Por esta razón, es fundamental relacionar el concepto competencia comunicativa.

El MEN (1998) define la competencia en términos de “las capacidades con que un sujeto cuenta para ...” (pág. 17), por ende, la competencia comunicativa se puede concretar como la capacidad de un sujeto para desenvolverse de manera eficaz en el uso de la lengua de una determinada comunidad de habla, porque conoce su estructura y el componente cultural que esto conlleva.

Así mismo, el MEN (1998) fundamentado en Hymes, relaciona las diferentes competencias que engloba la competencia comunicativa y determina las capacidades que el estudiante debe tener para alcanzar una competencia comunicativa, lo cual permite, en esta investigación, orientar los objetivos en el diseño curricular para la enseñanza de las lenguas. A saber:

“1. Competencia gramatical, referida a las referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.

2. Competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro).

3. Una competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación.

4. Una competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación.

5. Una competencia Enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.

6. Una competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.

7. Una competencia poética entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos.” (MEN, 1998, pág. 28)

En el caso particular de esta investigación, la competencia gramatical demanda mayor dedicación de tiempo tanto en el proceso de enseñanza como de aprendizaje.

5.2.2.1. Enfoque comunicativo para la enseñanza del español como segunda lengua

Hymes (1972, citado en el MEN, 1998) define la competencia comunicativa como el conocimiento que tiene un hablante sobre cómo usar la lengua en contextos sociales determinados, describiéndola como: “El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma” (Hymes, 1972, citado en el MEN, 1998)

Por ende, el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas busca que el aprendiente desarrolle las habilidades comunicativas de escuchar, hablar, leer y escribir en la lengua que aprende, pero que además sea consciente que cada acto comunicativo conlleva al reconocimiento de las dimensiones sociales y culturales, así lo afirma el MEN cuando reconoce que “el trabajo sobre las cuatro habilidades debe fortalecerse en función de la construcción del sentido en los actos de comunicación.” (1998, pág. 25).

Esta perspectiva comunicativa es complementada por la semiótica en tanto se ocupa de la construcción del significado a través de diversos símbolos.

5.2.2.1.1. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana

Este referente orienta el plan de estudios del castellano como lengua mayoritaria y plantea la necesidad de estudiarla como segunda lengua en las comunidades indígenas. La escuela debe fortalecer el bilingüismo equilibrado en los estudiantes para que sean capaces de usar la lengua

nativa y el español de forma integrada y competente en el aprendizaje reconociendo la primera lengua de los estudiantes indígenas como la principal fuente de adquisición de conocimiento y desarrollo del pensamiento (MEN, 1998). Por lo tanto, es importante propiciar el desarrollo del bilingüismo como se evidencia a continuación:

Las lenguas maternas parten de la lectura e interpretación de su contexto cultural. Las lenguas maternas en la lectura y la escritura ponen en funcionamiento todos los sentidos y suprasentidos, pues buscan el desarrollo del pensamiento. La vida de las lenguas maternas es la oralidad, y en su más alto nivel la sacralidad de la palabra y desde allí se desarrolla el pensamiento, la identidad y la cultura. La lecto-escritura ya sea en (L1), (L2), (L3), (L4) ... no debe subyugar el poder de la palabra de (L1). Las lenguas indígenas no pueden continuar subyugadas porque ellas poseen estructuras fonéticas, sintácticas, semánticas y gramaticales como cualquier otra lengua del mundo. En las instituciones del nivel nacional, regional y local estas lenguas deben ser enseñadas, tratadas y difundidas con el mismo estatus social de cualquier otra lengua. Debe entenderse por bilingüismo el uso y enseñanza equilibrada y competente de la lengua materna y el castellano. (MEN, 1998, pág. 60)

Desde esta perspectiva, según el MEN, la escuela debe permitir el fortalecimiento de la primera lengua de los estudiantes y este debe ser el principio número uno en el diseño curricular en la enseñanza del español; pues se necesita del desarrollo avanzado de la primera lengua en las diferentes competencias comunicativas, para que la adquisición de una segunda lengua no se encuentre segmentada o ponga en riesgo la lengua nativa.

A pesar de que existen lineamientos curriculares concretos y evidentes ante la forma en que se deberían guiar las prácticas educativas para la enseñanza de español, sigue siendo una contradicción que los planes curriculares de las instituciones que atienden población indígena se continúen enfocando en la enseñanza del español como primera lengua. Ante esto el MEN reconoce la problemática:

Debido a la falta de formación de formadores para la enseñanza de la lecto-escritura en lengua materna y el castellano como segunda lengua, los docentes tienen serias dificultades y continúan priorizando el uso del castellano en el aula, de tal forma que el estudiante indígena a medida que avanza en los niveles y grados de estudio, abandona paulatinamente el uso de la lengua materna y se convierte así en monolingüe castellano-hablante, lo cual causa grave desestructuración cultural, al tiempo que afecta el avance del pensamiento de los pueblos indígenas y su posibilidad de incidencia en el desarrollo de otras lenguas del mundo. (MEN, 1998, pág. 59)

En consecuencia, se hace necesario replantear el diseño curricular para la enseñanza del español como segunda lengua en pro de fortalecer la identidad cultural de las comunidades indígenas que atienden las instituciones educativas. En esta investigación se tienen en cuenta estos lineamientos curriculares como normativa pedagógica en el Estado colombiano, y se materializan en los proyectos integradores para sensibilizar a los docentes ante esta práctica que pone cada vez más en riesgo la pervivencia de lo ancestral en contextos urbanos como Bogotá y avanzar en el desarrollo de la educación que se oferta a esta población.

5.2.2.1.2. Estándares de las competencias básicas en lenguaje

El desarrollo de los planteamientos filosóficos, lingüísticos y pedagógicos de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana se plasma en los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje (MEN, 2006), los cuales concretan las orientaciones para la creación de los planes de estudio en las instituciones educativas, a través de los factores comprensión y producción oral, comprensión y producción textual, literatura, otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación.

Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificado por grupos de grados. (MEN, 2006, pág. 13)

Estos criterios desarrollan las competencias comunicativas que los estudiantes deben alcanzar al finalizar cada ciclo en la etapa escolar. Allí se presenta la importancia de fortalecer los aprendizajes en la segunda lengua a través de procesos de interacción social y las posibilidades que brinda el enfoque por tareas, pues es fundamental permitir que el estudiante logre ser competente en ambas lenguas, para que pueda desenvolverse en cualquiera de los ámbitos sociales.

Estos estándares básicos de competencia del lenguaje están pensados para la enseñanza de la primera lengua, en este caso español por ser la lengua mayoritaria del país. Sin embargo, son pertinentes para la enseñanza de una segunda lengua por tres razones: en primer lugar, porque los factores de producción textual propende por la producción de textos escritos que respondan a

diversas necesidades comunicativas en los grados 1 a 3 y que sigan un procedimiento estratégico para su elaboración en 4° y 5°; producción de textos orales que respondan a distintos propósitos comunicativos, ambos factores se refieren al desarrollo de las habilidades de producción oral y escrita; el factor de comprensión e interpretación se refiere a la comprensión de diversos tipos de textos; el factor de literatura trata las manifestaciones artísticas que se crean en esa lengua; el factor otros sistemas simbólicos y medios de comunicación se refiere a la necesidad de comprender y producir otros lenguajes como la danza, la música, el cine, entre otros., y; el factor ética de la comunicación que debe estar presente en todo acto comunicativo.

En segundo lugar, estas habilidades propenden por el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante y son aplicables en el aprendizaje de cualquier lengua, ya que finalmente se refieren a las habilidades comunicativas del ser humano. Por último, los niños se encuentran inmersos en un sistema educativo formal que determina promoción y titulación para la continuidad de los diferentes ciclos educativos; sin embargo, esto no implica la vulneración de su lengua materna, su cultura y su identidad.

Por su parte, la SED propone el enfoque diferencial “como una apuesta política, conceptual y pedagógica que transversaliza la organización curricular y la vivencia en los colegios” (SED, 2014, pág. 23), en el cual reconoce la segunda lengua para los grupos étnicos como centro de interés que desarrolla el plurilingüismo y la multiculturalidad y propenden por el desarrollo del *ser* y del *saber*.

Para el *saber* de la segunda lengua reporta la necesidad de conocer otras culturas y comparar las formas de vida diferentes a las del estudiante y desarrollar las cuatro habilidades comunicativas. Para el primer ciclo *Exploración de otros mundos lingüísticos* que involucran comprensión de oraciones simples e incorporación de vocabulario básico del entorno; para el segundo ciclo *hablar una segunda lengua* con el fin producir enunciados simples sobre el entorno cotidiano; el tercer ciclo *gramática de la segunda lengua* promueve la comprensión y producción de diversos textos cortos y; para el último ciclo *comunicarse en segunda lengua* busca generar la comprensión y producción oral y escrita de diversos tipos de textos.

De este modo, para facilitar el desarrollo de lo presupuesto, se propone la transferencia de L1 a L2 y resulta necesario proyectar un espacio para la adquisición del español oral. Así un también se revela la inclusión de los adultos mayores quienes consituyen la esencia para el desarrollo de la narratividad en los estudiantes, y quienes pueden proveer textos de diversa índole en sus acompañamientos.

5.3.3. El Currículo

Es necesario que en las instituciones educativas exista un eje articulador que vincule la cultura y la visión de mundo con aspectos como los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación para los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De esta manera, García (2008) menciona que con este eje articulador las prácticas educativas, que se desarrollan en el contexto escolar deben tener un solo objetivo, el cual es responder a las necesidades de los estudiantes.

El currículo es parte fundamental en los lineamientos pedagógicos de la institución, pero es importante tener en cuenta que este no solo contribuye a la organización de los procesos de enseñanza, sino también promueve los discursos políticos y sociales del contexto, es decir, es a través de estos lineamientos curriculares la manera como se responde a las exigencias y leyes de un gobierno o un contexto social (García, 2008).

En este sentido, Sánchez (2001) reconoce que la educación y el currículo poseen un alto contenido político, de manera que no da lo mismo el diseño curricular que se implementa en las escuelas públicas que promueven únicamente la enseñanza de una lengua mayoritaria, al diseño curricular que se necesita en la Educación Intercultural Bilingüe. Lo que significa que, un currículo debe estar definido desde dos puntos, por un lado, como una forma de responder a las necesidades sociales y culturales de una comunidad a través de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, por otro lado, garantizar que estos principios sociales sean coherentes en las prácticas educativas.

Del mismo modo, Aguirre (2004) afirma que la base del diseño curricular debe ser el análisis de las necesidades de la población al que va dirigido, pues a partir de esto se determinan los objetivos del proceso, el enfoque, los contenidos, actividades y las pautas de evaluación. Un ejemplo de esto son las necesidades que manifestó el profesor de apoyo cultural de la institución, entre las que se encuentran la importancia de articular el enfoque diferencial y la enseñanza por proyectos en la institución; aspectos que se tuvieron en cuenta en el diseño del currículo.

García (2008) también menciona que este análisis de necesidades debe realizarse desde dos miradas: por un lado, desde las características de los aprendientes, que pueden ser las diferencias individuales (edad, personalidad, aptitud, lengua materna, etc.) y los estilos de aprendizaje. Y, por otro lado, desde la descripción detallada del contexto y los discursos sociales que se encuentran en el mismo.

Es decir, se requiere asumir los lineamientos curriculares del lenguaje MEN (1998); especialmente dónde se hace referencia a “la enseñanza del español como segunda lengua a las comunidades ancestrales” (pág., 60) que en la SED (2014) se plantea desde el enfoque

diferencial, para que la institución educativa José Joaquín Castro Martínez, desarrolle este proceso educativo con la población indígena Eperara.

Ahora bien, Aguirre (2004) también hace referencia a un modelo curricular, al que se podría definir como el más apropiado para las particularidades de la educación bilingüe intercultural. El autor denomina este modelo como un currículo abierto, el cual se caracteriza por los siguientes aspectos: establece los procesos de enseñanza y de aprendizaje por proyectos, la acción del profesor debe estar en función del entorno social y cultural, se centra en los procesos con objetivos didácticos, reconoce el aprendizaje significativo y resalta el proceso de evaluación formativa.

Estos aspectos educativos deberían estar presente en el diseño curricular de cualquier institución que incluya población indígena, para responder a las necesidades de las comunidades y se debe complementar con los propósitos de revitalización lingüística y cultural que reclaman las poblaciones. Cortés reflexiona sobre esta cuestión y reconoce que:

“la pregunta no es cómo la escuela puede recuperar la cultura, sino cómo puede la escuela contribuir a que la comunidad recupere su cultura, ya que, la dinámica cultural que se requiere en la comunidad sirve de marco para ubicar y redefinir los procesos curriculares al interior de la escuela” (Cortés, 1981 pág. 20).

Sánchez (2001) corrobora que una matriz curricular en una modalidad de Educación Intercultural Bilingüe no solo debe tener como eje la información cultural de origen occidental ni que sean estos los contenidos de estudios únicamente, sino que también se debe rescatar la información que conforma el bagaje cultural del pueblo al cual pertenece el niño.

Como le menciona Sánchez:

El diseño curricular de la Educación Intercultural Bilingüe debe hacerse cargo del hecho evidente de que en la escuela coinciden elementos constitutivos de dos mundos de vida y, en este marco, confluyen dos tipos de conocimientos y dos formas de producirlo sobre la base de orientaciones cognoscitivas particulares, hecho que plantean requerimientos especiales a esta modalidad educativa (Sánchez, 2001, pág. 346)

Finalmente, de acuerdo con los planteamientos del MEN:

“el currículo debe trabajarse dentro de un proceso pedagógico que permita la elaboración intencional y consciente de una síntesis de los elementos de la cultura que a juicio de quienes lo elaboran deben ser pensados, vividos, asumidos o transformados en la institución escolar, con el fin de contribuir a la formación integral de las personas y de los grupos y a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional, local e institucional” (MEN, 1998, pág. 35)

5.3.3.1. Participación de la comunidad en la construcción del currículo

Dentro de los principios del modelo de Educación Propia, la participación de la comunidad es necesaria para llevar a cabo el diseño del currículo, las prácticas educativas y establecer la base del conocimiento cultural. Pérez (2018) menciona que las comunidades indígenas se caracterizan por promover los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva comunitaria y no individualizada como lo establece el modelo educativo occidental. Para las comunidades indígenas el aprendizaje desde lo colectivo permite fortalecer y desarrollar competencias y valores en el individuo con el fin de que este logre aportar a la comunidad a la que pertenece.

La comunidad en las culturas indígenas es esencial en la medida que allí se construyen los saberes a partir del diálogo intercultural, cada persona cumple con un rol, los ancianos son la fuente de saber y la autoridad que guía las decisiones para el bienestar comunitario, la tradición oral depende de la comunicación entre personas, las prácticas culturales como rituales, el tejido, la cocina, las medicina ancestral, inclusive la adquisición de la competencia lingüística se desarrolla desde lo colectivo. Así lo menciona Pérez al reconocer que un currículo de Educación Propia está basado en el pensamiento colectivo:

El currículo en Educación Propia se propone metas cuyo alcance no sea el del desarrollo de la competencia individual, como está diseñado el Currículo Nacional, sino el de la participación del sujeto en un proceso de construcción de conocimiento y de acciones de transformación del entorno relevantes tanto para sí como para el colectivo. Las metas se escogen en tanto significativas para la comunidad de saber y de vida, es decir, bajo el criterio de la pertinencia de la acción y del conocimiento para el buen vivir. No es la evaluación individual lo que preocupará sino el alcance común de las metas. No es el horario de clase el que se debe cumplir, sino el control social sobre lo que se propone conjuntamente alcanzar. (Pérez, 2018, pág. 217)

Por consiguiente, el papel que juega la comunidad dentro de las prácticas educativas no debe estar desligado de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los niños indígenas, pues es una particularidad que se debe respetar como lo garantiza el enfoque diferencial. Además, podría decirse que la comunidad debería encontrarse vinculada a cualquier institución y a sus dinámicas educativas, pero es común que, en el modelo educativo occidental se privilegie y se evalúe el desarrollo de las competencias y el conocimiento de forma individual, dejando de lado la participación de la comunidad dentro de las decisiones educativas y el vínculo que tenemos como

sujetos sociales.

En esta medida, este aspecto tan importante que también hace parte de la comunidad Eperara se tiene en cuenta dentro del diseño del currículo, pues además de permitir vincular los componentes culturales de la población y consolidar el pensamiento colectivo, es también una oportunidad para fortalecer la lengua nativa y el español como segunda lengua. Ya que, a través de los espacios comunicativos o prácticas culturales como la interacción en las asambleas, la tradición oral, cantos, juegos, rondas, el diálogo intercultural, entre otros, se encuentra un espacio de aprendizaje para afianzar las competencias comunicativas en ambas lenguas. Pérez menciona que el desarrollo de la competencia comunicativa y la adquisición de una lengua también depende de este componente comunitario que tanto caracteriza a la Educación Indígena Propia y que no se puede desvincular de la escuela:

El lenguaje es una competencia *epigenética*, es decir, que su desarrollo interno (biológico y psicológico) requiere de condiciones sociales y culturales externas al individuo para que éste las desarrolle. De allí que en pedagogía cuando se habla de “desarrollar la competencia lingüística” se entiende como el favorecimiento de experiencias que permitan mejorar el desempeño en la capacidad de usar una lengua. En educación formal, el aprender una lengua se da bajo el control del desempeño de su uso, haciendo conciencia de que esta que es heredada, que se “adquiere” junto a una perspectiva del mundo compartida por un grupo social. (Pérez, 2018, pág. 220)

En esta medida, para el diseño del currículo se tiene en cuenta las bases culturales de la comunidad propicias para ser tratadas en el colegio, además se reconoce los intereses y motivaciones de los estudiantes indígenas con respeto a sus aprendizajes de español. Por lo tanto, en el diseño curricular era necesario vincular actividades que tuvieran los elementos culturales de la comunidad como eje central de aprendizaje y que a su vez permitiera desarrollar las competencias comunicativas en ambas lenguas a partir de tareas didácticas tratadas desde el aula y desde el contexto indígena en la ciudad.

5.3.3.2. Proyectos integradores

Otro de los elementos pedagógicos que pertenecen al modelo de Educación Propia es el de garantizar los planes de vida de las comunidades indígenas se vinculen. En la educación occidental el conocimiento es fragmentado en áreas o asignaturas de forma independiente, contrario al saber de las comunidades que se presentan integrados. Para esto, la Educación Propia

propone integrarlos en de ejes temáticos que no solo respondan a las particularidades de la comunidad, sino que además faciliten el proceso de aprendizaje desde un enfoque holístico (Pérez, 2018).

Promigas y Rodríguez (2010) utilizan el término proyecto de aula- comunidad para referirse a los proyectos integradores y reconocen la importancia de implementar este tipo de metodología en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las comunidades indígenas y especialmente en la planificación de currículos basados en el modelo de Educación Propia como los Planes Educativos Comunitarios. Los autores mencionan que este es una ayuda didáctica también utilizada en la educación regular, pero que es indispensable en la educación bilingüe e intercultural, pues responde al pensamiento educativo indígena en donde la educación debe articular la teoría y la práctica, responder a las necesidades o problemas del entorno a través de la integración y el aprendizaje desde la experiencia.

De la mano con los postulados de Pérez (2018), Promigas y Rodríguez (2010) con respecto a la importancia de la aplicación de los proyectos, García (2008) sustenta que la enseñanza del español por proceso es una de las estrategias más usadas, pues permite que el aprendiente alcance un objetivo comunicativo a partir de tareas que poco a poco enriquecen su conocimiento lingüístico y pragmático de la lengua que se está aprendiendo, a lo que se le denomina enfoque por tareas.

Uno de los intereses de construir la propuesta curricular es que los niños indígenas tengan la oportunidad de aprender el español a partir de procesos, esto implica que cada una de las etapas del proyecto que integra el elemento cultural de la comunidad, esté basada en una tarea comunicativa que le permita alcanzar un objetivo final, que en este caso coincidiría con los subprocesos planteados en los EBCL (MEN, 2006). Es así como, además de responder a uno de los principios de la Educación Propia también se entrelazan, en forma incipiente, los principios del Enfoque por tareas y los EBC.

En consecuencia, resulta necesario diseñar un currículo que integre los elementos culturales de la comunidad y que a su vez trate las competencias comunicativas de la lengua nativa y el español como segunda lengua. De esta manera, no solo se articula la comunidad a las prácticas de la escuela, sino además se promueve esta estrategia de enseñanza como lo son los proyectos integradores y se logra responder a las exigencias nacionales sin afectar la integridad, identidad y pensamiento de los niños indígenas. Pérez (2018) menciona que la implementación de los proyectos integradores reconoce las áreas esenciales del currículo Nacional que son susceptibles de integrarse entre las que se encuentran principalmente: lenguaje, matemáticas, ciencias y sociales. Además, articula las competencias de estas materias, pero centrado en el fortalecimiento

de los saberes tradicionales.

Dicho lo anterior, la importancia de articular los saberes de manera transversal a partir de los elementos culturales de la comunidad indígena permitirá que los estudiantes fortalezcan sus competencias comunicativas y cognitivas. Un ejemplo de lo anterior es la propuesta de Promigas y Rodríguez (2010) en la consolidación del currículo para la escuela indígena en la Guajira, quienes plantean como proyecto integrador la creación de una huerta en un espacio escolar, pues a partir de esta práctica agrícola de la comunidad indígena Wayuu, se puede trabar los saberes desde diferentes áreas para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes indígenas del colegio. Desde las matemáticas se puede medir el espacio del área del cultivo; en ciencias se observa el crecimiento y el tipo de las plantas; en lenguaje la tradición oral desde la medicina ancestral etc.

Se debe agregar que también es necesario identificar qué otras características hacen parte de la planeación de los proyectos integradores, más allá de articular los saberes de la escuela occidental, fragmentada por asignaturas, a las formas de pensamiento y vida de las comunidades indígenas. Para esto Pérez (2018) reconoce que un proyecto de aula puede estar pensado para los ciclos que contempla el Ministerio de Educación Nacional y no para cada uno de los grados, pues dentro de su planeación las metas que se desean alcanzar con el proyecto se pueden articular con los niveles de aprendizaje que se establece en el currículo nacional. Adicionalmente, reconoce que dentro de la planeación debe pensarse en un proceso de construcción que le permita al maestro observar la participación de su estudiante y obtener un resultado concreto como una forma de garantizar la evaluación en el proceso de aprendizaje de los niños indígenas. Así lo menciona el autor:

Los Proyectos suelen tener un nombre, problema y objeto o meta identificables de modo sencillo, fácilmente citable. Esto permite en la comunicación cotidiana referirse al proyecto, encontrar conexiones con él, apropiarse del mismo. Se formulan para desarrollarse en un ciclo escolar, es decir, no centrados en un solo grado, ni son demasiado abiertos; el perfil de los sujetos participantes se ajusta a la edad y proceso escolar previsto por el PEC o por el Currículo Nacional. En la planeación, sus metas deben ser alcanzables en un periodo académico (dos meses) o en varios, de modo que en el informe de evaluación de los periodos académicos se puedan presentar sus productos y aprendizajes. (Pérez, 2018, pág. 238)

Con respecto a las metas que se propone alcanzar dentro de un proyecto integrador es importante resaltar que el producto final al cual se quiere llegar no solo debe ser significativo para el estudiante, sino también para la comunidad indígena, así el estudiante, el docente y la

comunidad se vincularán de manera afectiva al proceso pedagógico (Pérez, 2018). En otras palabras, la importancia de vincular la comunidad y su cultura a los proyectos integradores favorece la participación de los estudiantes al proceso de aprendizaje porque motiva, responde a las necesidades de su contexto, se reconoce y se respeta su identidad. Además, le permite al maestro observar el proceso de aprendizaje de los estudiantes como una forma de articular a las exigencias de evaluación y de fortalecer la enseñanza desde cualquier área de manera articulada.

5.3.3.3. Evaluación en la educación indígena propia

Ahondar en los procesos de evaluación para la educación indígena implicaría realizar una investigación que respondiera únicamente a este campo tan discutido por varios autores. Sin embargo, por ser la evaluación una parte importante del diseño curricular, se retoman los aspectos pertinentes para la construcción del currículo para la enseñanza del español como segunda lengua, tema que interesa a este proyecto.

Uno de los retos a los que se enfrenta la Educación Propia es responder a las exigencias nacionales con respecto a la evaluación de muchos niños indígenas que hacen parte o que culminan su proceso educativo en cualquier institución, pues en pruebas estatales como las SABER gestionadas por el ICFES no se tiene en cuenta el conocimiento y el contexto ancestral de los niños. Pérez (2018) reconoce que la falta de especificidad en la norma o el “vacío jurídico” permite que medir la calidad de la Educación Indígena siga estando en manos del Sistema Nacional de Evaluación, el cual no mide el alcance de las metas educativas planteadas para la especificidad de cada pueblo, sino con el estándar de calidad nacional. Además, el autor afirma que:

Si esto es así, las instituciones tienen la presión social de orientar sus esfuerzos hacia el alcance de estos indicadores, y no hacia los propios de la pertinencia para el plan de vida de la comunidad, generando una tensión en el diseño curricular y de las prácticas pedagógicas que deben dar resultados en dos direcciones diferentes y, a veces, contradictorias. (Pérez, 2018, pág. 245)

Debido a esta desarticulación muchas de las prácticas educativas, al momento de evaluar, pueden ser chocantes con la forma en la que aprenden los niños indígenas y la manera en que ellos demuestran sus conocimientos. A modo de ejemplo, mientras en los estándares de competencias se exige que al finalizar cierto ciclo cualquier estudiante logre expresar sus ideas de forma textual en español, el estudiante indígena lo realiza de manera oral en su lengua materna, con las competencias de comprensión y análisis pertinentes a su edad. Pero al no cumplir con los

indicadores que exige la norma no es promovido al siguiente ciclo o su calificación es baja; y se desconoce por completo su estilo de aprendizaje, su identidad, su conocimiento y su ser, llevando consigo la desmotivación y en muchas ocasiones la deserción escolar.

En esta medida, el reto es encontrar un punto medio entre la evaluación estandarizada por competencias y el enfoque comunitarista e integrador que caracteriza a las poblaciones indígenas. Para esto, Promigas y Rodríguez (2010) determinan que al implementar la estrategia metodológica de proyectos integradores en el currículo, es pertinente que las dinámicas de evaluación en el aula o en el espacio escolar respondan al seguimiento del proceso. Es decir, se estaría hablando que dentro del modelo de Educación Propia la evaluación por procesos correspondería a la articulación de las formas de aprendizaje de los estudiantes indígenas y, además, se alcanzaría de manera gradual los estándares por competencias.

Con respecto a lo anterior, Pérez (2018) agrega que con los ejes integradores la comprensión de la realidad es enriquecida por diversas miradas sin que ninguna agote al objeto, sin que la frontera de una impida a la otra un juicio considerado valioso por las otras. Así, los docentes pueden hacer registro, seguimiento y evaluación al desarrollo de temas disciplinares y el alcance de competencias, como lo pide el currículo nacional, pero los contenidos y las dinámicas desde las que se hace son compartidas por todas las áreas al surgir de un proyecto de aula.

En este punto, el MEN (2006) también determina que la evaluación por procesos es pertinente cuando se enseñan a través de los proyectos de aula, por lo tanto, esta debe ser de forma sistematizada y continua para permitir que tanto el docente como el estudiante logre evidenciar el desarrollo del aprendizaje y que además se brinde el espacio para reflexionar, cuestionar y analizar acerca de la manera en que se aprende, determinar si los contenidos son pertinentes para el contexto.

Dentro de esta evaluación por procesos, el estudiante tiene la autonomía de reflexionar sobre su cumplimiento en las actividades escolares, encontrar sus dificultades o fortalezas y darlas a conocer de forma oral o escrita, como una manera de vincular su subjetividad y su perspectiva. Así lo reafirma Pérez (2018) al reconocer que la evaluación en la educación indígena debe ser reflexiva con el fin de mejorar el proceso, identificar impactos, aprendizajes y así reorientar el orden y el alcance de las finalidades. Brindar los espacios de diálogo de manera reflexiva sobre el proceso de aprendizaje en la escuela, no solo fortalece la competencia comunicativa del estudiante, sino además vincula una de las prácticas culturales más representativas de las comunidades indígenas.

Adicionalmente, es importante mencionar que los Lineamientos Curriculares del Lenguaje (MEN, 1998) también hacen referencia a la importancia de evaluar desde la perspectiva

formativa o el seguimiento de procesos, pues esto permitirá al docente planear a través de los proyectos unas etapas necesarias para que el estudiante logre la competencia comunicativa que se debería alcanzar al culminar cierto grado escolar, que en este caso tiene que ir de la mano con las exigencias de los estándares básicos de competencia. Al plantear dichas etapas o tareas el docente puede definir indicadores que guiaría la manera de evaluar y orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

A propósito de los lineamientos curriculares del lenguaje que se plantean desde el Ministerio de Educación (1998), es necesario mencionar que estos también son tenidos en cuenta en la construcción del currículo del español como segunda lengua, pues desde estos lineamientos se menciona la importancia de trabajar, respetar y fortalecer la lengua materna de los estudiantes indígenas, con el fin de que, en la escuela se consolide el conocimiento lingüístico y las competencias comunicativas en primera lengua, y así iniciar el proceso de adquisición del español como segunda lengua.

En la perspectiva de aliviar las tensiones en este campo de la educación y fortalecer ese punto medio, se propone la contextualización y articulación de los referentes de calidad del MEN en la propuesta curricular que se genera en esta investigación.

6. Marco Metodológico

6.1. Paradigma y diseño de investigación

La comunidad Eperara que se encuentra ubicada en la ciudad de Bogotá en la localidad de San Cristóbal, por el desplazamiento y el reclutamiento forzados ha tenido que asumir aspectos de la vida urbana como la vinculación de los niños al sistema educativo de la ciudad. En esta medida, la comunidad y la SED han centralizado a sus niños en la Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez, proceso que ha tomado aproximadamente cuatro años. La institución ha asumido esta situación social como garantía y respuesta a la población para no fragmentar su derecho a la educación. Sin embargo, algunas de las dinámicas educativas continúan en proceso de ser modificadas para atender las necesidades de los estudiantes.

Uno de los procesos, al cual se busca aportar en esta investigación es contribuir al diseño curricular para la enseñanza del español como segunda lengua en la institución. En esta medida, con la participación y las percepciones de docentes, estudiantes y de la comunidad indígena se pudo definir cuáles eran las características concretas de la problemática, las necesidades de los estudiantes Eperara y los criterios necesarios para diseñar el currículo. De manera que, al estudiarse un fenómeno social y educativo la investigación se orientó bajo los lineamientos del paradigma cualitativo.

En consecuencia, es importante mencionar que esta investigación respondió a los planteamientos de Sampieri, Fernández y Baptista (2014) quienes mencionan tres aspectos importantes del enfoque cualitativo. El primero tiene que ver con el objetivo, el cual es comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en relación con su contexto, es decir, examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados. En esta medida, fue fundamental reconocer las opiniones de diferentes actores educativos como los docentes de español, el docente de apoyo cultural y los estudiantes Eperara, que a su vez estaban relacionados con el fenómeno central del estudio, para que dieran a conocer sus apreciaciones sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje del español que se llevaban a cabo en el colegio.

Un segundo aspecto es el carácter expansivo de la investigación cualitativa, es decir, que paulatinamente se va enfocando en conceptos relevantes de acuerdo con la evolución del estudio. Como el principal objetivo de esta investigación era realizar la construcción del currículo, fue necesario que a medida que se realizaba el análisis de la literatura, la recolección y análisis de los

datos se definieran las categorías principales para guiar la propuesta curricular.

De modo que, se hace evidente que una investigación cualitativa busca descubrir o construir una teoría que aporte a la solución del fenómeno social que se está estudiando. Además, como lo mencionan los autores Sampieri, Fernández y Baptista (2014), la orientación de este tipo de investigaciones es aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos, valorar procesos y, generar teorías fundamentadas en las perspectivas de los participantes.

Es importante anotar que la investigación cualitativa se sirve de estrategias de recolección de datos que garantizan la obtención de información de los participantes y del contexto donde se desarrolla el estudio. Una vez el investigador ha realizado la inmersión al campo de aplicación, este será la principal fuente de información, junto con las demás técnicas como las entrevistas, las observaciones, la revisión de documentos, entre otros (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014).

Por lo anterior, para registrar las descripciones de lo que ocurría con los estudiantes indígenas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del español en el contexto escolar se usó la entrevista semiestructurada para los docentes de español y docente de apoyo cultural y se crearon talleres para los estudiantes. En este punto, vale la pena anotar que debido a la emergencia sanitaria de pandemia Covid-19, la entrevista para los profesores se tuvo que estructurar en un formato de encuesta, para que lograran participar de manera virtual y los talleres para los estudiantes se aplicaron en las casas de cada uno gracias a la colaboración del docente de apoyo cultural.

Por otro lado, hay que resaltar que bajo los lineamientos del enfoque cualitativo existen diversas formas de abordar el fenómeno, entre las que se encuentra el estudio de caso, diseño metodológico que orientó esta investigación, ya que se realizó en un contexto específico y con una comunidad indígena en particular, sin embargo, este es un aporte a los procesos que se han venido desarrollando con la SED (2014) en la atención de grupos étnicos en Bogotá. Por lo tanto, el estudio de caso se fundamenta en realizar un análisis a profundidad de un fenómeno y su contexto para que este pueda generar información significativa a otros casos similares (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014).

A lo anterior Sampieri, Fernández y Baptista (2014) agregan que:

Los estudios de caso de corte cualitativo son diseños en los cuales el investigador explora un sistema especificado (un caso) o múltiples sistemas definidos (casos) a través de la recopilación detallada de datos y en profundidad, utilizando múltiples fuentes de información (por ejemplo, observaciones, entrevistas, material audiovisual y documentos e informes) y reporta una descripción de los casos y las categorías vinculadas al planteamiento que emergieron al analizarlos (pág. 18).

Al ser una situación específica de la comunidad Eperara en el colegio distrital, el diseño de esta investigación permitirá aportar metodológicamente sobre la manera en que se podría abordar una problemática común que posiblemente presentan muchas comunidades indígenas atendidas por colegios públicos.

A continuación, se presentan las fases desarrolladas en la investigación.

6.2. Fases de investigación

Teniendo en cuenta el enfoque y el diseño que se mencionaron anteriormente, se propusieron las siguientes fases de investigación: la primera fase consistió en diseñar los instrumentos de recolección de datos para identificar cuáles eran las necesidades de los niños indígenas. Para esto fue necesario la participación de algunos profesores de español, el docente de apoyo cultural y los estudiantes Eperara. En un segundo momento, se identificaron los postulados teóricos a la luz de los cuales se interpretó y analizó la información, sin embargo, a medida que se realizó el análisis de datos, emergieron las categorías finales, estas categorías fueron la base para el diseño curricular propuesto en esta investigación. En un tercer momento, se realiza el análisis de los resultados y, finalmente, se diseñó la propuesta curricular para la enseñanza del español como segunda lengua a los estudiantes indígenas Eperara de los ciclos Inicial, I y II. A continuación, se presentan con mayor detalle cada una de las fases que se llevaron a cabo durante el proceso investigativo:

6.2.1- Fase I: Identificación de las necesidades de los estudiantes con relación al aprendizaje y a la enseñanza de la primera lengua y el español como segunda lengua.

Esta primera fase consistió en identificar las necesidades y características de los estudiantes indígenas Eperara de los ciclos Inicial, I y II, con relación a sus procesos de aprendizaje del español. Para identificar estas necesidades se diseñaron dos entrevistas semiestructuradas y dos talleres para los estudiantes.

En cuanto a las entrevistas, se realizaron de la siguiente manera: la primera entrevista se aplicó a los docentes encargados del proceso de enseñanza de español a los niños indígenas. Esta entrevista estuvo diseñada a partir de cinco bloques de preguntas, cada bloque se enfocaba en obtener información sobre las características del currículo de español que utiliza la institución entre las que se encuentran los objetivos, contenidos, metodología y evaluación (Ver anexo 1). La segunda entrevista, se realizó al docente de apoyo cultural Elber Ismare, la cual se hizo con un

guion de preguntas divididas en bloques con el fin de identificar cuáles eran las principales dificultades y fortalezas que tenían los niños indígenas con relación al aprendizaje del español en el contexto institucional y los aspectos culturales que se deberían tener en cuenta en el currículo para responder a las necesidades de los estudiantes (Ver anexo 2).

Por otro lado, se realizaron dos talleres de aplicación a los estudiantes indígenas. El primero tuvo como objetivo identificar las características de los niños como edad, intereses, gustos, lugar donde viven, personas con las que viven etc. (Ver anexo 3). El fin era conocer las particularidades y el contexto de los niños como eje fundamental para el diseño de un programa curricular. El segundo taller se enfocó en la identificación del uso y nivel de la primera lengua las dificultades y necesidades con relación al uso y el aprendizaje del español (Ver anexo 4).

En este punto es importante mencionar que, debido a la situación social de pandemia se realizó la aplicación de los talleres a distancia, con intervención del profesor Elber, quien ayudó a que los talleres se aplicaran en cada una de las casas de los niños.

6.2.2. Fase II: Análisis de datos

A partir de la recolección de la información en la fase anterior, se realizó un análisis de contenido con el software MAX QDA, esto con el fin de organizar las principales unidades de registro según las categorías de análisis. A medida que se analizaban las apreciaciones de los participantes y con base en los postulados teóricos surgieron las categorías. Finalmente, estas categorías fueron la base y la guía para definir cuáles serían las características que tendría el diseño del currículo para la enseñanza del español como segunda lengua.

6.2.3. Fase III: Análisis del currículo de español de la Institución

En esta fase se realizó la revisión y el análisis del currículo de español que maneja la Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez, pues era importante reconocer cuál era el plan de área del colegio para el tratamiento de la enseñanza y el aprendizaje del español de los estudiantes indígenas Eperara. Para esto, se diseñó una matriz de análisis a partir de las categorías encontradas en la segunda fase y las nociones que brindó la revisión de la literatura sobre el enfoque diferencial, educación intercultural bilingüe y educación propia (Ver anexo 5).

6.2.4. Fase IV: Diseño de la propuesta curricular

En esta fase se realizó el diseño curricular para la enseñanza del español como segunda

lengua. Es importante mencionar que para esta construcción fue necesario vincular las percepciones de los participantes de la investigación, los planteamientos de Educación Intercultural Bilingüe, la Educación Propia, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998), los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 2006) pues de esta manera, se logra responder a los requerimientos nacionales, distritales e institucionales y fortalecer la identidad y primera lengua de los estudiantes.

6.2.5. Fase V: Socialización del currículo con la Comunidad Eperara y la Institución

Finalmente, es necesario dar a conocer el resultado del estudio a la comunidad Eperara, esto como principio y respeto a las prácticas comunitarias que caracterizan a la población. Se busca que, en este espacio de diálogo, la comunidad de a conocer sus sugerencias o aprobación de la propuesta curricular, aspecto que se tendrá en cuenta para futuras modificaciones y para el diseño del currículo para los ciclos de bachillerato. Esta fase de la investigación depende de las dinámicas institucionales y sociales, pues debido a la contingencia de salud por el Covid-19 que se presentó durante este año, tanto la comunidad educativa como la indígena no cuentan con las directrices de salubridad pertinentes para los encuentros comunales.

Se busca socializar esta propuesta a la comunidad educativa, con la participación de algunos padres de familia de los niños Eperara, al finalizar el año escolar y de manera virtual para cumplir con este objetivo.

A continuación, se presenta de forma resumida el proceso de las fases de aplicación que se llevaron a cabo durante a investigación, ver Figura 1.

Fases de investigación

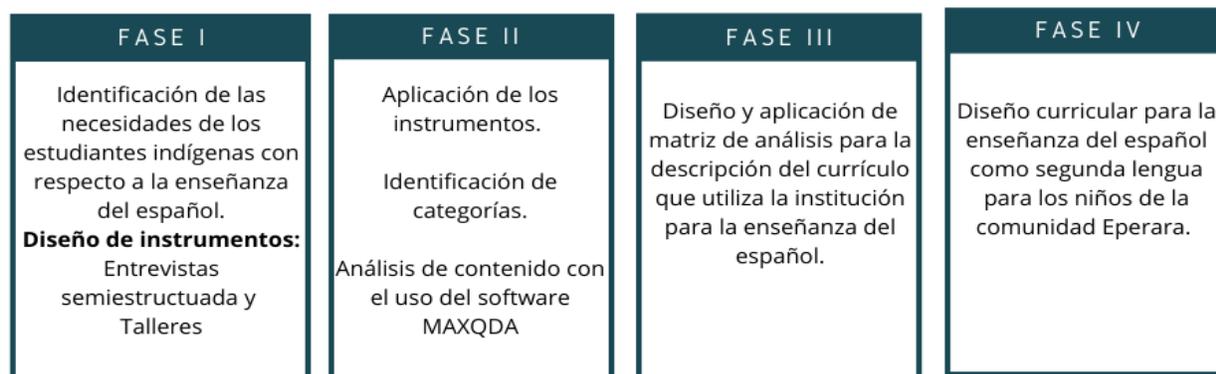


Figura 1. Fases de investigación

6.3. Población y participantes

Para la selección de la población se realizó una búsqueda de los colegios que atienden población indígena en la ciudad de Bogotá. De este modo, se encontró que la SED lleva a cabo un proyecto llamado *Línea de educación intercultural y grupos étnicos* (Ávila, 2018), donde se promueve la atención educativa en los colegios distritales a los estudiantes indígenas y afro de la ciudad. En esta medida, se realizó la visita de cuatro colegios para solicitar el permiso y realizar el proceso investigativo, sin embargo, no hubo una respuesta inmediata. Luego de esta búsqueda, las directivas del colegio José Joaquín Castro Martínez se mostraron interesadas en la propuesta inicial del proyecto y finalmente dieron su aprobación. Adicionalmente, se realizó la solicitud a la comunidad indígena Eperara Siapidara, a la cual pertenecen los estudiantes indígenas que atiende la institución, quienes también dieron su aprobación.

6.3.1. Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez

Como primer aspecto, es importante conocer el contexto del plantel educativo. Esta institución existe desde hace 42 años trabajando con la sede de primaria, ubicada en el barrio Bello-Horizonte. Y hace 47 años con la sede de bachillerato, la cual se ubica en el barrio San Vicente. El nombre surge como homenaje a José Joaquín Castro Martínez, gobernador del departamento de Boyacá. El proyecto educativo institucional se caracteriza por reconocer “la conciencia como un proceso de educación para y en la libertad”. (PEI, IED José Joaquín Castro Martínez, 2019) Además, el colegio tiene como eje principal en su PEI el fortalecimiento de valores como autoestima, respeto, alteridad, solidaridad, autonomía y perseverancia (PEI, IED José Joaquín Castro Martínez, 2019), valores trascendentales para la educación bilingüe intercultural.

Como se mencionó anteriormente, la institución se encuentra articulada al proyecto de la Secretaría de Educación Distrital para la atención a grupos étnicos de la ciudad y actualmente en colaboración con la comunidad desarrollan actividades interculturales en las prácticas educativas como festivales. Así mismo, como producto de esta articulación se generó la propuesta de Unidad Didáctica Eperara (Gobierno Mayor y SED, 2018), la cual busca fortalecer la interculturalidad involucrando elementos culturales del pueblo Eperara en el proceso formal educativo que tienen tanto los estudiantes Eperara como la comunidad mayoritaria en el desarrollo de actividades escolares.

6.3.2. Profesores de español de la Institución

La institución cuenta con un total de 12 maestros de español entre jornada mañana y tarde, cuatro de los cuales se enfocan en la enseñanza del español en los diferentes niveles de primaria. Aunque, se invitó a todos los docentes de español a participar en el proceso de investigación, se realizó mayor énfasis en los docentes de primaria, de los cuales se logró la participación de dos profesores.

Los docentes que participaron en la encuesta han trabajado en la institución entre 1 y 5 años, su formación profesional es licenciatura en español y maestría en educación y ninguno manifiesta tener formación en enseñanza del español como segunda lengua. Actualmente se encuentran trabajando en la institución en los niveles de básica primaria en el área de español y tienen contacto directo con los niños Eperara.

Otra de las personas que participó en la investigación fue la coordinadora académica de la jornada tarde, quien se encuentra al tanto de los procesos académicos de los niños Eperara de primaria. Ella permitió el acercamiento al plan de área de español de la institución con el fin de que este se analizara según los objetivos de la investigación.

Finalmente, es importante mencionar que los profesores del área de humanidades, español e inglés actualizan anualmente su plan de área. Tanto los profesores de español como de inglés determinan, respectivamente, los contenidos, metodologías y propósitos para alcanzar en cada uno de los niveles.

6.3.3. Comunidad indígena Eperara: caracterización de la población

De acuerdo con la información de la (ONIC, 2015):

La comunidad Esperara se encuentran ubicada en el departamento del Cauca, en la ribera del Saija, región de López de Micay, Timbiquí y en el río Naya municipio de Buenaventura, departamento del Valle del Cauca; también hay asentamientos en El Charco y Olaya Herrera en el departamento de Nariño (Raúl y Sánchez, 2006). De acuerdo con el Ministerio de Cultura (2010) el Censo DANE (2005) reportó 3.853 personas autoreconocidas como pertenecientes al pueblo Eperara Siapidara, de las cuales el 50% son hombres (1.926 personas) y el 50% mujeres (1.927 personas). El pueblo Eperara Siapidara se concentra en el departamento de Cauca, en donde habita el 49,2% de la población (1.897 personas). Le sigue Nariño con el 44,8% (1.727 personas) y Valle del Cauca con el 2% (76 personas).

Estos tres departamentos concentran el 96% poblacional de este pueblo. Los Eperara Siapidara representan el 0,3% de la población indígena de Colombia La población Eperara Siapidara que habita en zonas urbanas corresponde al 12,8% (495 personas), cifra inferior al promedio nacional de población indígena urbana que es del 21,43% (298.499 personas).

Según el estudio de Gómez (2008), esta comunidad también tiene asentamientos en Ecuador en la provincia Esmeraldas y Panamá.

La estructura social de la comunidad se caracteriza por establecer una organización familiar guiada por Tachi- nawe (la madre luna) y el Jaipaná como autoridad tradicional de la salud. En cuanto a la estructura política la comunidad se organiza a partir del cabildo mayor, donde participan los líderes de la comunidad y es el principal órgano para tomar decisiones en pro del bienestar de la población (Arango y Sánchez, 2006).

Arango y Sánchez (2006) confirman que la lengua de la comunidad es el Sia Pedee y esta pertenece a la familia lingüística Chocó, integrada por las lenguas el Emberá y Wounaan; en la emberá se distinguen el *emberá sureño* (chamí, baudó, eperã) y el *emberá norteño* (katío, darién). Gómez (2008) agrega que en Colombia la lengua tiene una gran vitalidad a diferencia del Ecuador, sin embargo, es importante fortalecer los procesos de revitalización lingüística pues es una lengua amenazada.

6.3.3.1. Comunidad Eperara en Bogotá.

En cuanto a la población indígena que atiende la institución es importante conocer la situación sociolingüística que los caracteriza. La comunidad ha tenido que desplazarse a la ciudad debido al conflicto armado, el desplazamiento y reclutamiento forzados, por lo tanto, muchas familias tuvieron que salir de sus territorios ubicados en el Pacífico caucano, específicamente, desde el pueblo de Timbiquí; y actualmente, se encuentran ubicados en la ciudad de Bogotá, especialmente, en la localidad de San Cristóbal, en el barrio Bello Horizonte. Según el diagnóstico local con participación social de la localidad de San Cristóbal (2014), allí se encuentra una diversidad de población afrodescendiente e indígena, siendo esta última el 20,9% del total de la población de la localidad. El pueblo indígena con mayor número de personas residentes en la localidad es el Eperara con un total de 104 familias, complementando con los datos del líder y profesor Elber Ismare, actualmente, la comunidad habla la lengua Siapedee en contextos como encuentros en asambleas comunitarias y familiares y prácticas culturales.

6.3.3.2. Niños Eperara de la Institución

Para el desarrollo de esta investigación participaron todos los niños Eperara que atiende la institución, para un total de 28 estudiantes, 14 estudiantes se encuentran cursando diferentes niveles en básica primaria y los otros 14 también en los diferentes grados de básica secundaria, con probabilidad de que ingresen más niños a la institución ya que otras familias han tenido que desplazarse, existen mujeres en estado de gestación y algunos niños aún no han sido matriculados en el colegio por la edad en la que se encuentran.

Los niños de primaria tienen entre 5 a 9 años, algunos de los estudiantes del ciclo inicial hablan únicamente su primera lengua y otros niños manejan las dos lenguas, sin embargo, presentan dificultades en los procesos de lectura y escritura en cualquiera de las dos lenguas. Los estudiantes de los cursos más avanzados tienen edades entre los 12 y 14 años, ellos tienen un nivel más avanzado en español, manejan el Siapiidea en cualquier contexto. Todos los estudiantes se encuentran cursando diferentes grados, adicionalmente asisten a los encuentros con el profesor de apoyo cultural y se reconocen como niños indígenas de la comunidad Eperara.

Debido a que es un alto número de estudiantes indígenas, la institución ha generado espacios escolares para desarrollar la interculturalidad en la comunidad educativa, sin embargo, aún se encuentran muchas dificultades en los procesos de adaptación de los niños a las dinámicas institucionales. Algunas de las dificultades que encontró el docente de apoyo cultural al inicio del proceso educativo y que aún continúan son: la pérdida de identidad cultural, pérdida de la lengua materna, deserción escolar y dificultades en la promoción de grado de estudiantes indígenas (Información obtenida en conversación personal y presencial con la coordinadora de la Sede A, Jornada Tarde)

6.3.3.3. Profesor de apoyo cultural

El profesor de apoyo cultural es Elber Isamare, se encuentra vinculado en la institución hace 3 años y se encuentra cursando una licenciatura en educación comunitaria en la Universidad Pedagógica Nacional. El profesor, actualmente, participa en la construcción del proyecto de atención a grupos étnicos de la Secretaría de Educación Distrital, dentro de la institución se desempeña como líder del grupo dinamizador y fortalece las prácticas educativas de los docentes que atienden niños de su comunidad en las aulas.

Es así como el rol del profesor de apoyo cultural Elber Ismare es promover un trabajo articulado con los docentes con el fin de garantizar la revitalización cultural de la comunidad

Eperara Siapidara en las prácticas educativas. El profesor, junto con algunos docentes, ha logrado consolidar un grupo dinamizador, el cual trabaja en pro de fortalecer este proceso intercultural en la institución. Por último, el docente cuenta con un espacio diferencial, donde trabaja con los niños indígenas de todo el colegio para tratar elementos culturales de la comunidad, sin embargo, este espacio no es oficial, pues los niños deben retirarse de sus clases para asistir a este encuentro, el cual se realiza cada ocho o quince días.

6.4. Instrumentos de recolección de datos

De acuerdo con las fases mencionadas anteriormente los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos fueron dos entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron aplicadas a los docentes que enseñan el español en la institución y a el profesor de apoyo cultural. Se diseñaron dos talleres para los niños indígenas, con el fin de identificar sus características y necesidades con respecto al aprendizaje del español. Y finalmente, se creó una matriz con base en las categorías de análisis para la revisión del currículo que tiene la institución para la enseñanza del español de los ciclos inicial, I y II. En esta medida, se usaron tres instrumentos para la recolección de datos.

6.4.1. Entrevista semiestructurada

Según Sampieri, Fernández y Baptista (2014) en el campo de la investigación cualitativa, la entrevista se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado). Como herramienta de investigación permite recoger información sobre el problema de estudio cuando este no se puede observar o se necesita complementar detalles que se ya se han encontrado. Con este instrumento se buscó identificar las apreciaciones de los docentes sobre los procesos de enseñanza del español a los niños que ellos tienen en sus clases y, además, reconocer los aspectos que se requieren para el diseño del currículo para la enseñanza del español como segunda lengua.

Las entrevistas pueden ser estructuradas, semiestructuradas y abiertas. Para esta investigación, se hizo uso de las entrevistas semiestructuradas que se caracterizan por tener un guion de preguntas las cuales están organizadas por bloques según los objetivos de la entrevista, esto permite que el entrevistador tenga la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014). De acuerdo con este planteamiento, el diseño de las dos entrevistas para esta investigación contó con

cinco bloques de preguntas, cada uno para reconocer de manera intrínseca las necesidades que se presentaban con relación a los componentes del currículo. Dicho en otras palabras, se buscaba que los participantes dieran su opinión con respecto a elementos necesarios para el diseño del currículo tales como: metodología, contenidos y componente evaluativo.

Como se mencionó, debido a la pandemia se tuvo que modificar la aplicación de la entrevista para los docentes, pues se tuvo que hacer de forma virtual y esto implicó que el formato se modificara a una encuesta en línea, por lo tanto, se solicitó a la coordinadora académica que compartiera un enlace donde los docentes de español que deseaban participar en el desarrollo de la investigación respondieran esta encuesta, la mayoría de las preguntas tienen una estructura de forma abierta para que los docentes pudieran dar a conocer sus perspectivas. (Ver anexo 1)

En cuanto a la entrevista con el docente de apoyo cultural, se pudo aplicar de forma presencial y con ayuda del guion previamente estructurado lo que permitió orientar el encuentro (Ver anexo 2).

6.4.2. Talleres para estudiantes

Se diseñaron talleres para los estudiantes con el fin de identificar sus características, intereses, gustos y apreciaciones de las clases de español, de una manera didáctica, pues los estudiantes podían utilizar formas de expresión como el dibujo o la escritura, según su nivel de adquisición/aprendizaje del español, esto debido a que el docente de apoyo cultural manifestó que a la mayoría de los estudiantes de primaria se les dificultaba la comprensión en esta lengua.

De esta manera y como una forma de identificar las características y necesidades de los estudiantes Eperara, se diseñó dos talleres. El primero, se aplicó con los estudiantes de primaria, el cual se organizó en dos partes, por un lado, se identificaron las características particulares de los niños como edad, nombre, lugar en el que vive, personas con las que vive, gustos e intereses. Por otro lado, se buscó identificar cuáles eran sus fortalezas, dificultades y percepciones con respecto a su proceso de aprendizaje del español en las dinámicas institucionales. Vale la pena mencionar que se dio la opción de que los niños dibujaran o escribieran sus respuestas, esto como una forma de identificar el uso y las destrezas que los estudiantes tenían en la escritura en español o de permitirles expresarse a quienes aún no lo escriben (Ver anexo 3).

El diseño del segundo taller se realizó para los estudiantes de bachillerato, este al igual que el primer taller, busco identificar los intereses y características individuales de los niños. Sin embargo, se profundizó un poco más en las preguntas con el fin de que los estudiantes dieran a

conocer sus percepciones respecto a la enseñanza del español de manera más detallada, pues la mayoría de los estudiantes llevan más tiempo en la institución y muchos de ellos han cursado algunos niveles en primaria (Ver anexo 4).

6.4.3. Matriz de análisis curricular

La construcción de la matriz de análisis curricular tenía como objetivo detallar si el currículo de la institución que se usa para la enseñanza del español a niños indígenas cumple con unos mínimos para garantizar el respeto a la diversidad lingüística y cultural de los niños Eperara. En esta medida, para su diseño fue necesario tener en cuenta las categorías que se utilizaron para el análisis de datos, pues a partir de la revisión teórica y las perspectivas de los participantes se definió cuáles debían ser los criterios más pertinentes para el diseño curricular que necesita la comunidad indígena que atiende la institución.

Como se evidenciará en el análisis de resultados, se escogieron dos categorías principales. La primera corresponde a la identificación de las necesidades de los niños Eperara y, la segunda, hace referencia al diseño curricular. Esta última tiene unas subcategorías que definieron los criterios para tener en cuenta en la propuesta curricular de esta investigación y a partir de estas surgió la matriz de análisis. Es decir, por cada subcategoría se generó un ítem de análisis con el fin de concretar cuál debía ser el criterio que se tenía que revisar en el currículo de la institución.

A continuación, se presentan cada uno de los ítems que se establecieron en la matriz de análisis:

1. El currículo ofrece estrategias para fortalecer las competencias comunicativas en L1.
2. El currículo trata la enseñanza del español como segunda lengua.
3. El currículo propone proyectos integradores para la enseñanza del español.
4. El currículo integra elementos culturales de la comunidad para enseñar español.
 - 4.1.El currículo propone actividades interculturales.
 - 4.2.El currículo permite la participación activa de la comunidad indígena en la enseñanza del español.
5. El currículo propone la evaluación por procesos en la enseñanza del español.
6. El currículo muestra un desarrollo adaptación de los lineamientos curriculares del MEN a las necesidades de los estudiantes.
 - 6.1.El currículo demuestra un enfoque diferencial para la enseñanza del español.

Como se observa, cada uno de los ítems responde a un aspecto necesario para observar en el

currículo que se desea analizar. En la matriz, cada uno de los ítems cuenta con un espacio de observaciones para detallar de forma cualitativa si se cumplía o no con cada componente (Ver anexo 5).

6.5. Consideraciones éticas

Es importante mencionar que esta investigación se desarrolla como una iniciativa para aportar a la solución de una problemática en común que se presenta en muchos colegios públicos de la ciudad con las comunidades indígenas que llegan a estas instituciones. Aunque no soy docente de la institución, soy testigo de esta problemática, ya que laboro en un colegio público de la ciudad y considero que este es un aspecto educativo por investigar. El desarrollo de las habilidades comunicativas en español como segunda lengua, debe ser tenido en cuenta en la educación pública de contextos urbanos, pues se ha convertido en una dificultad tanto para los niños indígenas como para las comunidades educativas pues como consecuencia se pone en riesgo la pérdida de las lenguas nativas y se presenta desconocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta medida, se realizó la búsqueda de una institución que atendiera una población de niños indígenas para lograr aportar a los procesos institucionales y comunitarios. Es así, como se realiza la solicitud a la Institución José Joaquín Castro Martínez y a la comunidad Eperara para desarrollar la investigación. Se recibió la aprobación por parte de los entes, esto con el respaldo del Instituto Caro y Cuervo, quienes a través de una carta se daba a conocer mi compromiso en el cumplimiento y entrega de los resultados finales de la investigación. Como forma de agradecimiento a los dos entes se busca aportar a los procesos educativos en pro de la exigencias y necesidades de la comunidad Eperara, respetando sus creencias, sus cosmovisiones, formas de educar y formas de organizarse.

Como se ha mencionado anteriormente, con este proyecto se busca aportar a la revitalización lingüística y cultural de la comunidad indígena, a través del fortalecimiento de las prácticas de enseñanza del español como segunda lengua que se brinden en la institución. Adicionalmente, para que la cultura Eperara sea parte fundamental en los procesos de enseñanza y en el diseño de planes curriculares, pues de esta manera se logrará contribuir a la educación intercultural bilingüe que se necesita formalizar en la institución.

Es importante mencionar que la aplicación de los talleres a los niños de la comunidad se realizó con previa autorización de los padres de familia, quienes dieron a conocer su aprobación al profesor Elber Ismare. El docente aplicó los talleres en cada uno de los hogares de los

estudiantes ya que, debido a la contingencia sanitaria por la pandemia, era el único quien tenía acceso directo con los padres y estudiantes.

Finalmente, se agradece a la institución y a la comunidad Eperara, especialmente al profesor Elber Ismare quien intervino con la comunidad para obtener la autorización para que esta investigación se desarrollara. Y, por lo tanto, se establece un compromiso para hacer uso de los datos otorgados por los participantes únicamente con fines académicos y culminar con esta investigación para generar los aportes que la comunidad educativa necesita. Por lo cual se llega como acuerdo la entrega de esta propuesta curricular al finalizar el año 2020 para que sea presentada al consejo académico, a las directivas de la institución y a la Secretaría de Educación, junto con la aprobación de la comunidad en el año 2021.

7. Análisis de datos

7.1. Análisis de datos

En el marco metodológico se justifica que la investigación es de orden cualitativo y de carácter expansivo, es decir, según Sampieri, Fernández y Baptista (2014), los conceptos centrales de la investigación se definen según el desarrollo de esta. Por lo tanto, la investigación se definió de la siguiente manera: En un primer momento, se seleccionaron cuáles serían cuáles serían los conceptos centrales en los que se enmarcaría el proceso didáctico, entre los cuales se determinaron normatividad de la educación indígena en Colombia, el currículo, las propuestas educativas para la población indígena, aspectos sociolingüísticos del español como segunda lengua y elementos de la dimensión pedagógica del SEIP como pedagogía por proyectos, evaluación por procesos e inclusión de elementos culturales de la comunidad.

A partir de estos ejes se realizó la búsqueda de los antecedentes y de los referentes teóricos que fundamentarían la investigación. Luego de esta revisión, surgen unas categorías de análisis de contenido a priori, sin embargo, a medida que se revisaban las unidades de registro se definió con mayor claridad este proceso, dando como resultado las categorías que se presentan más adelante.

Para iniciar es importante mencionar que la interpretación de los datos se realizó con ayuda del software MAXQD, herramienta especializada para el análisis cualitativo. Esto con el fin de organizar la información y las unidades de registro obtenidas en la aplicación de los instrumentos propuestos en la primera fase de investigación, entre los que se encuentran: la entrevista a docentes de español, la entrevista al docente de apoyo cultural y los talleres para los estudiantes indígenas.

Dentro del proceso de sistematización se encontraron un total de 274 unidades de registro, las cuales hacen referencia a fragmentos de información, que se obtuvieron al aplicar los instrumentos a las personas que participaron en la investigación. Estas unidades fueron organizadas en cada una de las categorías a priori que surgieron de la revisión teórica y las categorías que emergieron con el análisis de información, como se puede ver en la tabla 1.

Tabla 1. Categorías para el análisis de la información.

Categorías	Subcategorías	
1.Contexto y características de los estudiantes	1.1. Riesgo en la pérdida de identidad cultural	
	1.2. Identidad cultural en los niños indígenas	
	1.3. Lengua materna <i>Siapidee</i>	1.3.1. Uso 1.3.2. Competencias comunicativas
	1.4. Español	1.4.1. Uso 1.4.2. Competencias comunicativas
2. Currículo para la enseñanza del español como L2	2.1. Fortalecer las competencias comunicativas en L1	
	2.2. Español como segunda lengua	
	2.3. Proyectos integradores	
	2.4. Integración de elementos culturales	2.4.1. Interculturalidad 2.4.2. Principio comunitario
	2.5. Evaluación por procesos	
	2.6. Adaptación de los estándares básicos del lenguaje del MEN	2.6.1. Enfoque diferencial

Para seleccionar las categorías a priori fue necesario realizar una revisión teórica que brindara las directrices más apropiadas para la caracterización de la situación de los niños indígenas de la institución. Por consiguiente, gracias a los planteamientos teóricos surgieron dos ejes que guiaron la construcción de los instrumentos y el análisis de información con el fin de identificar cuáles serían las características a las que debía responder la propuesta curricular.

Por tanto, el primer eje que se tiene en cuenta para el análisis de la información es el reconocimiento de las características y las necesidades de los estudiantes indígenas con respecto a su identidad cultural y al nivel y uso de las lenguas (*Siapidee* y español), estos últimos aspectos se abordaron como subcategorías. El segundo eje hace referencia a las características que debe tener el currículo para la enseñanza del español como segunda lengua a la población indígena Eperara que atiende la institución distrital. Es así como cada una de las características que guía la propuesta curricular responden, a su vez, a las subcategorías de análisis de información.

Ahora bien, es importante señalar que las categorías se definían con mayor claridad a medida que se realizaba el análisis de la información, pues en las perspectivas que presentaban los participantes de la investigación se encontraron elementos que no solo respondían a los planteamientos teóricos, sino además revelaban particularidades del hecho problemático; aspecto que permitió definir con más detalle y complementar las nociones para el diseño de la propuesta

curricular.

Para realizar el análisis de la información se tomaron los resultados de cada uno de los instrumentos aplicados en el siguiente orden: la entrevista a profesores de español, los talleres de los estudiantes y, por último, la transcripción de la entrevista al docente de apoyo cultural. Lo cual significa que, las percepciones de los participantes fueron revisadas para determinar las unidades de registro que se iban ajustando a las categorías de análisis previamente seleccionadas. En efecto, a medida que se analizaba la información emergieron categorías y al mismo tiempo se hizo necesario complementar las nociones teóricas que sustentaran el surgimiento de estas nuevas categorías, tal como ocurrió con *Adaptación de los lineamientos curriculares del MEN*.

Posteriormente, el programa de análisis permitió identificar qué categorías se reflejaban en la información que se obtuvo de cada instrumento. Así pues, se presenta una matriz de categorías por cada documento analizado con el fin de evidenciar cuáles eran los elementos más importantes para los distintos participantes en la investigación y como una forma de evidenciar cuáles son los aspectos que se priorizan según las percepciones de cada grupo de participantes.

En una segunda instancia se trianguló la información obtenida a partir del análisis de cada categoría. Se obtuvo una matriz categorial para guiar la discusión a través de cada una de las categorías, donde se reflejarán las perspectivas de los participantes, los postulados teóricos y la interpretación de los datos. De manera que, se encontró que la categoría con mayor número de unidades de registro fue *La integración de elementos culturales en las clases de español*, aspecto que permitió inferir que este elemento debía ser la prioridad en la construcción de la propuesta curricular, tal como se evidencia en la figura 2:



Figura 2. Categorías de análisis luego de la triangulación de la información.

En la anterior figura se puede ver que cada una de las categorías presenta una dimensión diferente, esto para destacar cuál es la que más se repite en el análisis de información. Por lo tanto, se puede evidenciar que, los *Elementos culturales en las clases de español e Identidad de los niños* obtuvieron una alta frecuencia en las unidades de registro al realizarse la triangulación de las diversas fuentes de información. Esto da cuenta de la importancia y la necesidad de vincular los aspectos culturales de la comunidad Eperara en las prácticas de enseñanza del español como segunda lengua y que, además, se debe establecer como eje transversal en la construcción del currículo.

Vale la pena mencionar que este proceso fue riguroso y sistemático lo que garantiza que el análisis de la información permite responder a cada uno de los objetivos específicos e identificar los criterios claros y concretos para el diseño curricular propuesto en esta investigación.

8. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de información. En un primer momento, se da conocer las apreciaciones de cada uno de los grupos que participaron en la investigación: docentes, estudiantes y el profesor de apoyo cultural. En un segundo momento, se da a conocer la manera en que estas percepciones juegan un papel importante con los postulados teóricos para indicar de cuáles son los criterios que guiaron el diseño de la propuesta curricular.

8.1. Resultados según los actores educativos

Para comenzar es necesario identificar las conceptualizaciones de los docentes, los niños indígenas y el profesor de apoyo cultural con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje del español que se dan en la institución. Estas aprehensiones permiten ahondar en los elementos que se requieren para el diseño del currículo que se propone en el capítulo nueve. Por consiguiente, se presenta una matriz de categorías por cada documento que recopila la información de cada uno de los participantes de esta investigación, nombrados anteriormente.

Para iniciar, se presenta la matriz de categorías que surge de la información recolectada en la entrevista que presentaron los docentes de español, quienes desearon participar en la investigación (figura 3):

Sistema de códigos	Entrevista a docentes
Contexto y características de los estudiantes	2
Riesgo en la pérdida de la identidad cultural	
Identidad cultural en los niños.	
Uso de la lengua Siapedee	
Competencias en Siapedee	
Uso del español	
Competencias comunicativas en Español	
Currículo de español como L2.	3
Fortalecer las competencias comunicativas en L1.	3
Español como segunda lengua	6
Proyectos integradores	
Adaptación de los lineamientos curriculares del M	3
Evaluación por procesos	1
Elementos culturales en las clases de español	1
Interculturalidad	
Principio comunitario	

Figura 3. Matriz de categorías de la entrevista a docentes.

Como se observa en la matriz, los docentes presentan un aspecto en común en sus respuestas y este tiene que ver con la necesidad de enseñar el español como una segunda lengua, pues ante las dinámicas y planes de área de la institución esta lengua se continúa enseñando como primera lengua sin distinción o caracterización de los estudiantes indígenas. Así mismo, mencionan la necesidad de adaptar los Estándares Básicos de Competencias con el fin de que estos tengan en cuenta no solo las necesidades de los niños, sino que además los forme para atender los requerimientos de las evaluaciones que se realizan a nivel nacional.

Además, los docentes reconocen que los estudiantes tienen habilidades comunicativas en su primera lengua y que deben ser fortalecidas en el hogar de cada uno de los niños y no en la institución. De ello se puede inferir, que desconocen los principios de Educación Bilingüe Intercultural, que en las clases de español los estudiantes indígenas no usan su primera lengua, ni los docentes la tienen en cuenta para fortalecer los procesos de aprendizaje.

De otra parte, los profesores consideran que en la clase de español se debe utilizar el español como lengua de instrucción, lo cual es coherente teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes son usuarios de esta lengua, sin embargo, en este contexto los estudiantes indígenas quedan en desventaja dado que su primera lengua es el Siapidee.

Otro elemento importante que se observa en la matriz es que, aunque los docentes reconocen la falta de un currículo para la enseñanza del español como segunda lengua, estos no mencionan la necesidad de vincular los elementos culturales en esta construcción. Lo que también indica que hay un desconocimiento en la importancia de vincular estos elementos en la enseñanza del español como segunda lengua para la población Eperara, y esto llevaría consigo perder la oportunidad de potenciar las habilidades comunicativas en español a través de los elementos identitarios de los niños y una contradicción con la labor que realiza el docente de apoyo en el proceso de revitalización cultural con los estudiantes indígenas de la institución. De acuerdo con Hamel et al. (2004) efectivamente los elementos culturales de las poblaciones indígenas son el eje central en los procesos de aprendizaje de una segunda lengua, pues el desarrollo de las competencias comunicativas depende de que tan cercanos estén los contenidos lingüísticos al contexto de la comunidad indígena.

La segunda matriz que se presenta tiene que ver con las percepciones de los estudiantes, quienes realizaron dos talleres con el fin de identificar sus características y necesidades, respecto a las dinámicas institucionales y a sus procesos de aprendizaje del español en el colegio (figura 4)

Sistema de códigos	Talleres de los estudiantes
Contexto y características de los estudiantes	
Riesgo en la pérdida de la identidad cultural	
Identidad cultural en los niños.	45
Uso de la lengua Siapedee	11
Competencias en Siapedee	10
Uso del español	12
Competencias comunicativas en Español	20
Currículo de español como L2.	
Fortalecer las competencias comunicativas en L1.	1
Español como segunda lengua	
Proyectos integradores	
Adaptación de los lineamientos curriculares del N	
Evaluación por procesos	
Elementos culturales en las clases de español	40
Interculturalidad	
Principio comunitario	2

Figura 4. Matriz de categorías de los talleres de estudiantes.

En la anterior tabla se presenta una frecuencia muy alta en la categoría de *Identidad de los estudiantes*, debido a que las respuestas de los niños reflejan la importancia que para ellos tiene el pertenecer a la comunidad indígena Eperara. Dentro de estas respuestas reconocen que es necesario continuar practicando algunas tradiciones culturales y en especial, usar la lengua indígena Siapedee, para de esta manera fortalecer su identidad y contribuir a la conservación de la tradición ancestral. Así mismo, y como se evidencia en la tabla, los estudiantes manifiestan que les gustaría que estos elementos culturales se pudieran incluir en los espacios escolares, especialmente en clases de español, donde se aborden aspectos relacionados con su comunidad y no se deje de lado la lengua Siapedee.

Puede agregarse que, los estudiantes mencionan en reiteradas ocasiones elementos culturales de la comunidad, que les gustaría tratar en los espacios escolares, tales como: la danza, el uso del espacio al aire libre, instrumentos musicales, la pintura o el dibujo, la inclusión de la comunidad en las aulas de clase, el compartir con la naturaleza y la *Tachinawe* (la Luna para la comunidad Eperara). De forma paralela, es importante mencionar, que en la actualidad los estudiantes se reconocen como niños indígenas y su sentir por pertenecer a la comunidad permite identificar que hay un interés por conservar su origen ancestral, esto se evidencia en que ninguna unidad de registro se presentó en la categoría *Riesgo en la*

pérdida de identidad cultural.

La siguiente categoría que se presenta con mayor frecuencia es la de *Competencias comunicativas en español* y esta hace referencia a la dificultad que presentan varios de los estudiantes, con alguna de las habilidades comunicativas. Los estudiantes manifiestan que, en las clases de español se les dificulta las actividades de comprensión y producción oral y escrita. Sin embargo, es importante destacar que muchos estudiantes también reconocen que tienen habilidades en el manejo del español, particularmente en la producción oral. Los estudiantes usan el español en cualquier contexto en el que comparten con personas ajenas a su comunidad, lo que indica que necesitan reforzar sus habilidades comunicativas para obtener interacciones comunicativas exitosas, aspecto importante para la construcción del currículo con el fin de enfocar la enseñanza del español a sus necesidades comunicativas, sociales y educativas.

Por último, y como se mencionó anteriormente, los estudiantes manejan la lengua materna y esto lo hacen en contextos como la familia y los espacios donde comparten con la comunidad indígena. Al igual que el español, los niños dan a conocer que tienen dificultades en algunas habilidades comunicativas en la lengua Siapidee, especialmente en la lectura y la escritura. Sin embargo, en varios casos y debido al trabajo que realiza el docente de apoyo cultural, muchos han potenciado sus habilidades comunicativas en su lengua materna.

La tercera matriz tiene que ver con las percepciones del profesor de apoyo cultural, quien se encuentra vinculado en la institución desde el año 2017, y cuya labor es fortalecer la identidad cultural de los niños indígenas de la comunidad Eperara. Vale la pena mencionar que el docente hace parte de la comunidad y es nombrado por la Secretaría de Educación Distrital, con el fin de apoyar la labor pedagógica de los docentes quienes tienen en sus aulas estudiantes indígenas y promover espacios de revitalización cultural (figura 5).

Sistema de códigos	Profesor de apoyo cultural
Contexto y características de los estudiantes	4
Riesgo en la pérdida de la identidad cultural	4
Identidad cultural en los niños.	
Uso de la lengua Siapidee	7
Competencias en Siapidee	1
Uso del español	
Competencias comunicativas en Español	
Currículo de español como L2.	8
Fortalecer las competencias comunicativas en L1.	23
Español como segunda lengua	13
Proyectos integradores	10
Adaptación de los lineamientos curriculares del N	5
Evaluación por procesos	7
Elementos culturales en las clases de español	18
Interculturalidad	9
Principio comunitario	5

Figura 5. Matriz de categorías de la entrevista al profesor de apoyo cultural.

A propósito de la labor que desempeña el profesor de apoyo cultural y como se evidencia en la figura 5, él menciona en reiteradas ocasiones la importancia de *Fortalecer las competencias comunicativas de la lengua materna e Incluir los elementos culturales de la comunidad en las clases de español*. De ahí que, estos dos aspectos se convierten en el fundamento para la construcción del currículo, pues no solo se presentan en las percepciones de los docentes y los estudiantes indígenas, sino también en la base teórica como se verá más adelante.

Así mismo, el profesor reconoce que en la institución es importante que los docentes, las directivas y la comunidad reconozcan que la enseñanza del español debe darse como una segunda lengua, sin embargo, para ello es pertinente establecer este aspecto de manera oficial en el planteamiento de un plan de área que sustente la importancia de estudiar la primera lengua y genere los espacios correspondientes.

La matriz también da cuenta de algunos elementos enunciados por el profesor, los cuales afectan la construcción del plan de estudios de la institución. El primero, es *La inclusión de proyectos integradores* para la enseñanza del español y cualquier área del conocimiento que se aborde en la institución, pues según el docente y las dinámicas de la educación indígena propia, los estudiantes deben reconocer el por qué y para qué se aprende algo y esto solo se logra con la aplicación de los proyectos que fortalezcan el aprendizaje para la vida en los niños indígenas. Por otro lado, se muestra la categoría de *Aplicación de los lineamientos curriculares del MEN, y Adaptación de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* en tanto resuelve los requerimientos de la educación formal que ofrece la institución, a su vez, se menciona la necesidad de incluir el enfoque diferencial propuesto por la SED (2014) para responder a las necesidades de los estudiantes.

Finalmente, y de la mano con la propuesta de aplicar proyectos integradores en la enseñanza a los niños indígenas; el profesor menciona la importancia de vincular la *Evaluación por procesos*, otra categoría presente en el análisis que hace referencia a la necesidad de implementar este tipo de evaluación por parte de la institución y los docentes con el fin de visibilizar el paso a paso que el estudiante indígena aplica para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Hasta el momento se han podido observar algunas diferencias y similitudes en las percepciones de los docentes, los niños indígenas y el docente de apoyo cultural. Sin embargo, es importante ahondar en cada una de las categorías de una forma más detallada para establecer los lineamientos que guían la construcción del currículo para la enseñanza del español como segunda lengua a la comunidad indígena Eperara.

8.2. Principios para el diseño del currículo

En este apartado se presenta el análisis de cada una de las categorías emergidas para la revisión y estudio de la información obtenida, con la aplicación de los tres instrumentos para la recolección de datos. En otras palabras, cada categoría será el eje de discusión entre las apreciaciones de los participantes, los postulados teóricos y la interpretación de los datos.

Las dos categorías principales que emergieron son: *Contexto y necesidades de los estudiantes indígenas de la comunidad Eperara* y *Currículo para la enseñanza del español como segunda lengua*. Cada categoría presenta unas subcategorías que permitirían identificar las particularidades de los niños Eperara y los criterios que se deben tener en cuenta en el diseño del currículo para responder a esas necesidades.

En la primera categoría, *Contexto y necesidades de los estudiantes indígenas de la comunidad Eperara* emergieron las subcategorías: Riesgo de la pérdida de la identidad cultural, Identidad cultural de los niños, respecto de lo cual se encontró el reconocimiento identitario de los niños con su comunidad, contrario a lo que ocurre en otros procesos. Lengua materna Siapidee: Uso y competencias comunicativas. Español: Uso y competencias comunicativas

La segunda categoría, *Currículo para la enseñanza del español como segunda lengua*, permite definir los criterios necesarios para el diseño de la propuesta curricular, los cuales se definieron con las siguientes categorías emergentes: fortalecimiento de la primera lengua, español como segunda lengua, proyectos integradores, integración de elementos culturales: interculturalidad y principio comunitario; evaluación por procesos y adaptación de los estándares básicos de competencias del lenguaje que, a su vez.

8.2.1. Contexto y necesidades de los estudiantes indígenas de la comunidad Eperara.

Como principio número uno en la construcción del currículo es esencial reconocer las características y necesidades de los estudiantes al cual se va a dirigir el programa curricular, pues a partir de esto se determinan los objetivos del proceso, el enfoque, los contenidos, las actividades y las pautas de evaluación (Aguirre, 2004). Al respecto, García (2008) plantea que involucrar los aspectos individuales y del contexto de los estudiantes en el programa curricular permite que el proceso de aprendizaje responda a las necesidades e intereses de los estudiantes y que, además, estos le encuentren un sentido y un uso a los contenidos que les brinda la escuela, en especial si se trata de la enseñanza de una segunda lengua. Por lo cual, en esta investigación las necesidades

de los estudiantes se recopilan a través de la aplicación de los talleres y las entrevistas.

Aspectos como el reconocimiento de los estudiantes como niños indígenas de la comunidad Eperara, el grado de desarrollo de las competencias comunicativas tanto en primera lengua como en español, la motivación y las percepciones con respecto al aprendizaje del español en el contexto escolar, fueron los temas que emergieron en la recolección de la información y que se abordan a continuación.

8.2.1.1. Identidad cultural en los niños indígenas Eperara

En este apartado, se analizan las subcategorías *Riesgo en la pérdida de identidad cultural e Identidad cultural en los niños indígenas*. Al respecto los estudiantes enfatizan el gran aprecio por pertenecer a la comunidad indígena Eperara y esto en gran medida, es un proceso que se ha fortalecido con el rol que desempeña el docente de apoyo cultural en la institución, pues el docente manifiesta que al iniciar el proceso muchos de los estudiantes indígenas no se reconocían como miembros de la comunidad y esto implicó el abandono de algunas prácticas culturales y la negación de los niños por pertenecer a la comunidad. Así lo manifiesta el docente de apoyo cultural:

Lo otro que, para nosotros como comunidad, una gran dificultad, quizás no pueda ser lo más pedagógico, pero es más a lo cultural, fue que nuestros niños ya no querían ser indígenas, eso fue una gran dificultad que yo miré. Y aquí ellos ya no se identificaban como indígenas Eperara, sino como una persona normal de la ciudad. Cuando iniciamos el proceso y cuando hice la caracterización de los estudiantes indígenas, cuando pase para poder hacer las actividades en mi espacio, ya ellos decían “no yo no soy indígena” o “¿yo por qué tengo que ir allá? Si yo soy de acá de la ciudad. Lo que recuerdo es que yo nací acá.” Pero, precisamente era por esa discriminación que ellos recibían, se escondían su identidad y era mejor así estar como aislados con todos los demás, para no ser identificados de que ellos era indígenas, como escondidos. (Profesor de apoyo cultural)

Con relación a lo anterior, Cortés (1989) menciona que debido a las dinámicas escolares los estudiantes que pertenecen a las comunidades indígenas poco a poco inician un proceso de desconocimiento y desarraigo identitario, ya que no involucran y restan importancia a los aspectos culturales y a la lengua de la comunidad en las prácticas escolares, se corre el riesgo de perpetuar la pérdida y desvalorización de las culturas ancestrales; como estaba ocurriendo en los

estudiantes antes de iniciar el acompañamiento del docente de apoyo cultural.

Posteriormente, la propuesta pedagógica y didáctica estructurada por el docente de apoyo cultural y de la mano con la comunidad indígena que se encuentra en la localidad, se ha logrado que los estudiantes indígenas hayan iniciado un proceso de revitalización cultural, pues así lo demuestra el resultado de la información recolectada, donde la totalidad de los estudiantes expresan que se sienten orgullosos de pertenecer a la comunidad Eperara y consideran que es fundamental continuar practicando actividades como la danza, la creación de artesanías, el consumo de alimentos naturales, el uso de la lengua Siapidee, entre otros, para no olvidar y mantener su cultura ancestral. Así lo dan a conocer algunos de los estudiantes (figura 6).

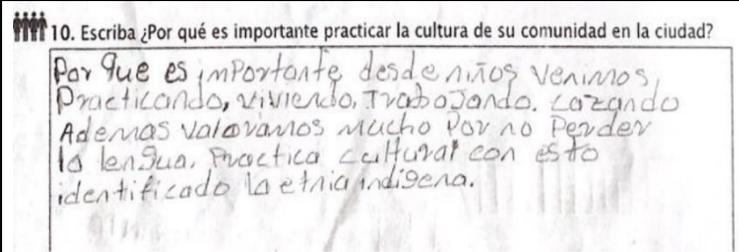
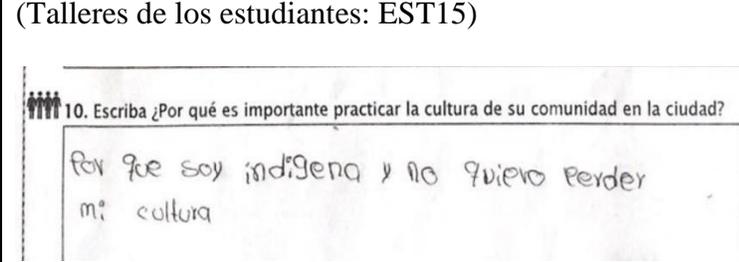
 <p>10. Escriba ¿Por qué es importante practicar la cultura de su comunidad en la ciudad?</p> <p>Por que es importante desde niños venimos practicando, viviendo, trabajando, cazando. Además valoramos mucho por no perder la lengua, practica cultural con esto identificado la etnia indígena.</p>	<p>“Porque es importante, desde niños venimos practicando, viviendo, trabajando, cazando. Además, valoramos mucho por no perder nuestra lengua, practica cultural con esto identificando la etnia indígena”</p>
 <p>10. Escriba ¿Por qué es importante practicar la cultura de su comunidad en la ciudad?</p> <p>Por que soy indígena y no quiero perder mi cultura</p>	<p>“Porque soy indígena y no quiero perder mi cultura”</p>

Figura 6. Respuestas de los estudiantes a la pregunta por qué es importante practicar la cultura de su comunidad.

Lo anterior es muy importante ya que la escuela debe garantizar y fortalecer la identidad de los estudiantes, en especial si ellos demuestran un interés propio por conservar su tradición ancestral, pues en la mayoría de los casos, el desarraigo a la cultura indígena es el aspecto en común de los niños que se encuentran inmersos en un contexto urbano. Cortés (1989) y Sánchez (2001) mencionan que la identidad cultural de las comunidades indígenas se pierde en la escuela porque esta no es tenida en cuenta en los contenidos y prácticas escolares. Evidentemente, el caso de los niños indígenas Eperara en el colegio José Joaquín Castro es una muestra de estos planteamientos teóricos de los autores, pues a pesar del arraigo cultural de los niños y la conciencia de estos por revitalizar y mantener sus costumbres culturales, estos aspectos no guían

las prácticas de enseñanza de español en la institución. Se puede evidencia en la Figura 7, donde algunas respuestas de los niños a la pregunta qué le gustaría hacer en las clases de español del colegio.

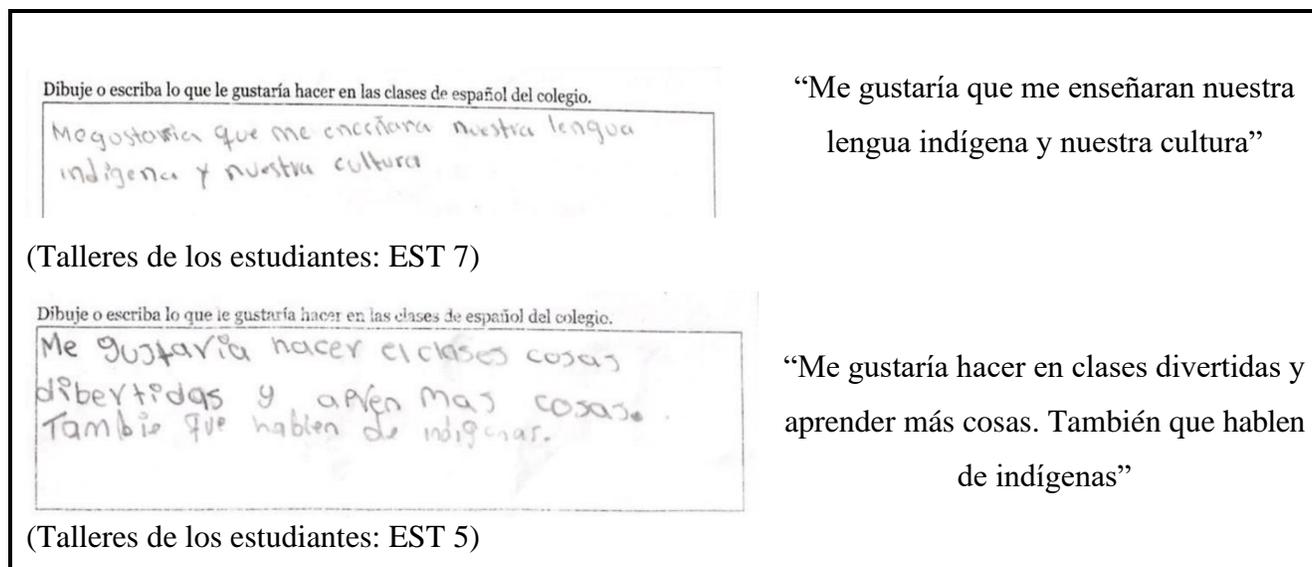


Figura 7. Respuestas de los estudiantes a la pregunta qué le gustaría hacer en las clases de español del colegio.

Bolaños (2012) mencionan que uno de los principios para la educación indígena propia es que los aspectos culturales sean el eje transversal para la enseñanza y el aprendizaje de cualquier área del conocimiento, ya que estos son el reflejo de la identidad del grupo poblacional y no se pueden desvincular de las prácticas educativas. En contraste, la opinión de los docentes de español de la institución se caracteriza por la preocupación de reforzar los procesos de lectura, escritura, gramática, ortografía o puntuación en los estudiantes indígenas, pero, no mencionan el interés por vincular los elementos culturales de la comunidad en sus clases. En muchas ocasiones el desconocimiento de la identidad del estudiante indígena en el colegio, en las clases o en el aula y, la priorización de la enseñanza de los aspectos occidentales, causan la desmotivación y la deserción de los estudiantes indígenas, especialmente en los colegios de la ciudad (Ávila, 2018). Así también lo reconoce el docente de apoyo cultural, quien identifica que el estudiante indígena al no ser reconocido trunca su proceso de aprendizaje abandonando la escuela.

“Es un choque cultural o educativo muy duro para los chicos y desde ahí empiezan a desertar los estudiantes, dicen: “no me dan la importancia o el valor que yo debo recibir

como estudiante indígena, me meten a un sistema al cual que yo no me forme y que tampoco quiero”.” (Profesor de apoyo cultural)

En respuesta a lo anterior, es importante que la identidad y los elementos culturales de la comunidad indígena Eperara a la que pertenecen los estudiantes sea tenida en cuenta en la construcción curricular para la enseñanza del español L2. Pues de este modo, se garantiza que no solo se vincule el contexto de los estudiantes, sino que además responda a la revitalización cultural como derecho fundamental de las comunidades indígenas en Colombia. Así lo menciona la ACNUR (2005), al reconocer que la creación de estrategias educativas debe ser adecuada, es decir, que tengan un enfoque diferencial para el reconocimiento e identificación de las diferencias y necesidades de los grupos poblacionales indígenas en cualquier contexto, especialmente el educativo.

Los aspectos culturales de la comunidad Eperara se vincularán, teniendo como referencia la propuesta Didáctica *Chonaara wedapena k'insia warrãra it'ee* (Pensamiento de los mayores para niños y niñas) del Gobierno Mayor y SED (2018), construida con la participación activa de la comunidad, entre cuyos objetivos se encuentran contribuir a posteriores investigaciones que apoyen el proceso de revitalización cultural a la comunidad en la ciudad. Fue necesario tomar la decisión de trabajar con base en este documento debido a la crisis sanitaria por Covid- 19, que produjo la suspensión del funcionamiento del sistema educativo regular en forma presencial y el aislamiento social, por lo que no fue posible establecer comunicación directa con la comunidad para que ellos manifestaran los elementos culturales que hubiesen deseado que se trataran con los estudiantes en las clases español.

8.2.1.2. Uso y nivel de la lengua *Siapidee*

Un segundo aspecto de la identidad de los estudiantes es el nivel de su primera lengua, en este caso el Siapedee. La totalidad de los estudiantes hablan y entienden su primera lengua y se encuentran en el proceso de aprendizaje y fortalecimiento de las otras competencias como la lectura y la escritura, gracias a la labor que realiza el docente de apoyo cultural. Los contextos en los que más utilizan la lengua son en el familiar y con la comunidad indígena, esto se evidencia en la Figura 8.

1. Coloree la mano para indicar con quienes habla en Sia pedee.

Familia Amigos del colegio Comunidad indígena Profesores Comunidad mestiza



(Talleres de los estudiantes: EST 3)

4. Señale con una X si habla, lee, escribe y entiende la lengua Siapidee

	SI	NO
¿Habla el Siapidee?	X	
¿Escribe en Siapidee?	X	
¿Lee en Siapidee?	X	
¿Entiende cuando le hablan en Siapidee?	X	

(Talleres de los estudiantes: EST 18)

Figura 8. Respuestas de los estudiantes ante la pregunta del uso y competencias de la lengua Siapidee.

Por consiguiente, no se puede desconocer el nivel de lengua materna con el cual llegan los niños Eperara al colegio, y en esta medida pensar en un currículo para la enseñanza del español como segunda lengua no implica desvincular por completo las habilidades comunicativas de la primera lengua de los estudiantes. Al contrario, estas se deben retomar como base para permitir que el aprendizaje del español se fortalezca y no genere un bilingüismo sustractivo (Moreno, 2008). Así mismo, Hamel et al. (2004) reconoce que debe existir una interdependencia entre la L1 y L2 en un currículo bilingüe y es que, si definitivamente el objetivo es que los estudiantes indígenas logren un nivel de proficiencia en las destrezas comunicativas del español, es necesario fijar la atención en el desarrollo de las mismas destrezas en la lengua materna.

Es importante mencionar que, dentro de la institución, el docente de apoyo cultural garantiza el fortalecimiento de la primera lengua con actividades culturales, sin embargo, este espacio académico requiere ser incluido en plan de estudios del colegio y el funcionamiento del aula diferencial como aula paralela o como grupo multigrado que requiere ser atendido por el docente de apoyo.

En mi espacio, lo que yo he venido desarrollando es la lectura, la escritura en nuestra lengua propia. Por lo menos hay unas consonantes que es complicado /jata/ se escribe 'kata, pero hay una tilde que cambia todo, este traduce "qué es". Entonces ellos

empiezan como en el español, “cómo se escribe, cómo se lee”, en fin, eso es lo que he venido desarrollando. Ahora los estudiantes más grandes hablan su propia lengua, esto se ha venido desarrollando desde la lectura, por medio de los cuentos ancestrales, de personas que han sido importantes para nuestro pueblo. Entonces, los estudiantes de cuarto hacia adelante, ellos hablan muy bien el Siapedee. También desde sexto hacía arriba lo leen perfecto, por decirlo de alguna manera, lo escriben bien, no muy bien pero bien. Pero los chicos más pequeños, por lo que han nacido acá, si se siente más que se apoderan más del español, pero cuando van a mi espacio, es decir ese es mi rol, darle la importancia tanto al español como a lo nuestro, pero primero debe ser lo nuestro porque tenemos una lengua materna que es el Siapedee y este tiene que ser antes que el español. (Profesor de apoyo cultural)

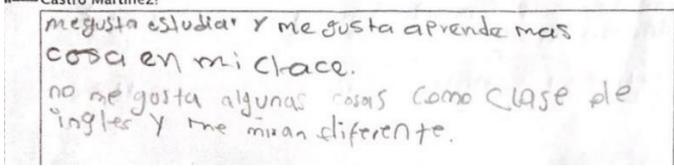
En esta medida, es importante que el colegio oficialice el espacio, donde el docente de apoyo cultural pueda fortalecer las competencias comunicativas en lengua Sipidee para los estudiantes indígenas y esto se garantiza con la presentación de un currículo bilingüe y el reconocimiento de los espacios requeridos para su desarrollo, fundamentándose en la normativa que posibilita las modificaciones al plan de estudio y la creación de los respectivos espacios académico, entre los cuales se encuentra MEN (1998, 2006) y SED (2014), en los cuales se menciona que cualquier plantel educativo debe garantizar el espacio para el respeto y la revitalización de la lengua materna de los niños indígenas y esto debe ser prioridad antes de concentrarse en cualquier proceso de aprendizaje de otra lengua, ya sea del español o del inglés.

El anterior aspecto complejiza aún más la situación de los niños indígenas con respecto al aprendizaje de las lenguas, pues los estudiantes no han fortalecido completamente sus competencias en primera lengua, en las clases de español hacen uso únicamente de esta lengua, que en la mayoría de las ocasiones no entienden y, además, deben asistir a las clases de inglés. Al respecto, Moreno (2008) considera que los aspectos educativos del bilingüismo se encuentran fragmentados según el objetivo lingüístico de las instituciones y en muchas ocasiones, se puede llegar a dar más prioridad al uso de una lengua, mientras que la otra ocupa un lugar secundario. Esto se evidencia en la situación de los estudiantes, pues al ser la prioridad el español y el inglés en las practicas educativas, se deja de lado la primera lengua de los niños, y esto podría deberse, entre otros, a la falta de un currículo que defina los objetivos de aprendizaje necesarios para la comunidad indígena que atiende la institución. Al respecto, el docente de apoyo cultural habla

sobre la situación y uno de los estudiantes comenta sobre la clase de inglés (Figura 9).

La otra cosa que es una dificultad, digamos que es el inglés, yo digo, que un estudiante, nuevamente, que habla su propia lengua materna está adquiriendo como segunda lengua el español y de que venga un docente, pues que le enseñe el inglés. Ahí es un choque cultural o educativo muy duro para los chicos y desde ahí empieza a desertar los estudiantes, ellos dicen “no me dan la importancia o el valor que yo debo recibir como estudiante indígena, me meten a un sistema en el que yo no me formé y que tampoco quiero. Ven en el colegio que el español y el inglés es más importante que su lengua ¿sí? Ahí ya los estudiantes empiezan a pensar “¡no! ¿yo dónde estoy?” Por eso es, que hay mucha deserción en los colegios distritales donde hay estudiantes indígenas. (Profesor de apoyo cultural)

7. Escriba o dibuje ¿Qué le gusta y que no le gusta de estar en el colegio José Joaquín Castro Martínez?



(Talleres de los estudiantes: EST 15)

“Me gusta estudiar y me gusta aprender más cosas en mi clase. No me gusta algunas cosas como clase de inglés y me miran diferente.”

Figura 9. Respuesta de un estudiante a la pregunta qué le gusta y qué no del colegio.

Hasta este punto, se ha mencionado la importancia de fortalecer la lengua materna ya que los estudiantes son usuarios activos de la misma y de acuerdo con los Decretos 359 de 2009, 543 del 2011, 504 del 2017 y la Política Pública Indígena en Bogotá (2009) se debe garantizar la educación intercultural en el contexto urbano que responda a las necesidades, intereses y cosmovisiones de los pueblos indígenas y en especial, que garantice el aprendizaje del español como una segunda lengua para evitar la pérdida de las lenguas maternas que caracterizan a estas comunidades. En esta medida, urge la generación de espacios académicos de primera lengua y segunda lengua con sus respectivos currículos que defiendan no solo la identidad cultural de los estudiantes, sino que además permita fortalecer la primera lengua y en donde el español sea aprendido como segunda lengua.

8.2.1.3. Uso y nivel del español en los estudiantes indígenas

Ahora bien, siguiendo el orden en la presentación de las necesidades de los estudiantes indígenas Eperara, es también importante conocer de qué manera se llevan a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje del español. Esto nos lleva a conocer la apreciación tanto de los niños como de los docentes con respecto al uso y a la adquisición de esta lengua, pues permitió encontrar varios aspectos necesarios para la construcción del currículo.

En primer lugar, los estudiantes hacen uso del español en el colegio o en otros espacios en donde comparten con personas que no son de su comunidad. La mayoría de los niños lo hablan y lo comprenden oralmente, sin embargo, muchas de las respuestas de los estudiantes indígenas arrojan que existen dificultades en procesos de lectura y escritura, y también lo confirman algunas respuestas de los profesores entrevistados (Figura 10).

3. ¿Cómo se siente hablando en español en el colegio?	 
4. ¿Cómo se siente escribiendo en español en el colegio?	 
5. ¿Cómo se siente escuchando español en el colegio?	 
6. ¿Cómo se siente leyendo español en el colegio?	 

Figura 10. Percepción de un estudiante frente a sus habilidades comunicativas en español.

Lo que quiero que logren es que puedan plasmar sus ideas ya sea de forma oral o escrita, independientemente si lo hacen en español o en su lengua materna (Siapedee), pues los estudiantes presentan dificultad en estas habilidades. (Entrevista a docentes, DOC 1)

En este punto, es importante reconocer dos aspectos, por un lado, que algunos docentes reconocen el valor de la lengua indígena, aunque no se use en las clases de español y, por otro, que se deben fortalecer las habilidades comunicativas en primera y en segunda lengua desde las propuestas curriculares. Ramos et al. (2008) considera que un currículo de carácter bilingüe se caracteriza por un proceso pedagógico que enseñe en primer término a hablar, leer, escribir, la estructura lingüística y gramatical de la lengua indígena en particular y después o simultáneamente, según el grado de dificultad del proceso de enseñanza– aprendizaje y bilingüismo de los alumnos, se enseñe a hablar, leer, escribir, y la estructura lingüística y gramatical del español, como segunda lengua.

Sin lugar a duda, no se puede descuidar el fortalecimiento de la primera lengua de los estudiantes indígenas, así que, de manera paralela y gradual, se debe incluir el aprendizaje del español. Sin embargo, el caso de los niños Eperara en el colegio es una situación opuesta a lo que debería suceder, pues debido a la falta de un espacio oficial que permita el fortalecimiento de su primera lengua, a la enseñanza del español como primera lengua y a la prioridad dada al inglés, se han generado dificultades para alcanzar la proficiencia en alguna de las lenguas, provocando vacíos en los procesos de comprensión y producción tanto en español como en Siapidee y alterado irrupciones en el desarrollo identitario de los niños.

A lo anterior, Ramos et al. (2008) manifiesta que, dado el descuido y el desconocimiento de la primera lengua y el uso exclusivo del español en la escuela, se generan falencias en la comprensión y producción tanto de una lengua como de otra. Esto se evidencia en las respuestas de algunos estudiantes ante la pregunta qué es lo que más les gusta y lo que menos les gusta de la clase de español (Figura 11). Ellos resaltan su preocupación respecto a los procesos de comprensión y producción oral en las clases.

9. Escriba ¿Qué le gusta y que no le gusta de las clases de español del colegio?

me gusta hacer tareas estudiar en la casa para aprender más

pero no me gusta hacer preguntas al profe por que no se como decir.

(Talleres de los estudiantes: EST: 13)

Dibuje o escriba lo que le gusta de las clases de español y lo que no le gusta.

<p>Cuando asemos 😊 dibujos</p>	<p>Cuando ablan 😞 tanto de español no entiendo.</p>
--------------------------------	---

(Talleres de los estudiantes: EST: 7)

“Me gusta hacer tareas en la casa para aprender más, pues no me gusta hacer preguntas al profe porque no sé cómo decir”

“Cuando hacemos dibujos. Cuando hablan tanto de español no entiendo”

Figura 11. Respuestas de estudiantes a la pregunta qué es lo que más les gusta y lo que no de la clase de español.

En efecto, el docente de apoyo cultural también manifiesta que efectivamente estos procesos de enseñanza del español han desconocido por completo las habilidades comunicativas en primera lengua presentes en los estudiantes, lo que lleva a una desmotivación en los procesos de

aprendizaje del español en los niños:

Si el estudiante indígena trata de hablar o de participar, como su lenguaje no es el español sino su lengua materna, trata de argumentar algo, pero no es claro o dice palabras que quisa para los otros estudiantes que han nacido en las ciudades, o que hablan su propia lengua el español no entienden, es de burla. Entonces, el estudiante ya piensa “yo hice lo que hice hoy, pero ya mañana no”, entonces ya esconden su capacidad de argumentar, lo que piensa, lo que quiera compartir de esos saberes. (Profesor de apoyo cultural)

En esta medida, se evidencia que las habilidades que los estudiantes indígenas han alcanzado en su primera lengua afectan el proceso de adquisición del español, es decir, si los estudiantes presentan dificultades o fortalezas en su lengua materna, esto se ve reflejado en el proceso de adquisición de la segunda lengua. Hamel et al. (2004) mencionan que las habilidades que se adquieren en la primera lengua serán la base para aprender una segunda lengua. Lo que implica que si los estudiantes indígenas no fortalecen las habilidades comunicativas en Siapidee muy seguramente las dificultades que mencionan los docentes como problemas de escritura, oralidad, léxico limitado y comprensión de textos orales y escritos continuarán siendo el común denominador de los niños indígenas en el colegio.

En consecuencia, se abre paso al análisis de la siguiente categoría la cual hace referencia a la necesidad que manifiestan los participantes de esta investigación en la reestructuración del currículo de español para que este sea enseñado como segunda lengua en los espacios educativos de la institución.

8.2.2. Currículo para la enseñanza del español como segunda lengua a niños Eperara

Gracias al análisis de los datos, se identificaron necesidades que permitieron inferir que urge la necesidad de consolidar un currículo institucional que promueva la importancia de la enseñanza del español como segunda lengua, en el que los aspectos culturales de la comunidad se presenten en forma transversal, para que los niños indígenas fortalezcan su aprendizaje del español desde su identidad y contexto. Así, ante la pregunta *hay algún tipo de lineamiento institucional para orientar la enseñanza de español como segunda lengua a los niños indígenas*, se obtuvieron respuestas como: “No. Cada maestro lo diseña si le interesa orientar el español como segunda lengua.” (Entrevista a docentes, DOC 2), como una muestra de la necesidad curricular que hace falta en la institución. Por tanto, se sugiere posibilitar la formación docente en segunda lengua, sensibilizarlos en el reconocimiento de la otredad y de las necesidades de los

estudiantes indígenas para priorizar el respeto por su cultura, su lengua e identidad.

Otra de las preguntas planteadas fue si *se ha realizado algún ejercicio de adecuación al currículo para responder a las características de los niños Eperara*. Los docentes respondieron:

“Se ha discutido en reuniones, pero no ha tenido respuesta decisiva en consejo académico.” (DOC 1)

“Se ha dialogado bastante. Pero en práctica no se ha evidenciado mucho la diferencia, ya que el plan de estudios es bastante inadecuado con estos propósitos.” (DOC 2)

Las cuales evidencian que, si bien se reconoce la necesidad de una reforma curricular en la institución y de haberse discutido, las prácticas de enseñanza continúan desligadas de las particularidades y realidades de los niños Eperara y tampoco se han tomado las decisiones académico-administrativas que permitan solucionar y responder a los requerimientos identificados.

Lo anterior, va de la mano con la observación del docente de apoyo cultural, quien también menciona que su labor debe ser oficial dentro de la institución, es decir que, con el planteamiento de un currículo, muy seguramente su espacio de encuentro con los niños indígenas se formalizará y se fortalecerá más el proceso de revitalización cultural y lingüística. Además, este espacio funcionaría como una oportunidad de transversalizar y conectar los saberes occidentales con los saberes ancestrales de la comunidad Eperara:

Pues el consejo directivo lo que me dice es “Elber si un docente tiene la necesidad de llevar una actividad o si te van a invitar a un taller en su clase, si tú estás disponible hágale” pero que esté como tal un cronograma o un currículo ¡no lo hay! Sino es que yo tengo que llegarle a la maestra “maestra te propongo esto, porque en tu curso hay estudiantes indígenas y sería importante que hiciéramos esto” Hay maestras que como le digo, su respuesta es “no, miramos después” y ya ahí queda. Pero como hay maestras en especial las del equipo dinamizador ellas si realizan actividades. Pero, como tal que se han llevado esos saberes a las aulas porque el colegio lo pidió o porque el currículo dice esto, ¡no!, sino porque hay ciertas maestras que demuestran la iniciativa (Profesor de apoyo cultural)

Ahora bien, ante estas dinámicas educativas que se encuentran en la institución con respecto a la organización para el tratamiento de la primera lengua de los niños indígenas y del español L2, se hace evidente la necesidad de diseñar y aplicar de un currículo intercultural bilingüe que

permita, primero, fortalecer la convivencia equitativa entre las dos lenguas; segundo, vincular los elementos culturales de la comunidad Eperara y la cultura occidental en las clases de español y; por último, orientar las prácticas de enseñanza de español de los docentes de los niños indígenas. Así lo afirman Sánchez (2001), Hamel (2004), López y Kupper (2000), quienes reconocen que una matriz curricular en una modalidad de Educación Intercultural Bilingüe debe ser la garantía de las poblaciones indígenas para formalizar su educación y no solo se debe tener como base la información cultural de origen occidental, sino también la información que conforma el bagaje cultural del pueblo al cual pertenece el niño, la práctica y el uso de la lengua indígena. En esta investigación, surgió como base los principios culturales de la comunidad.

En concordancia con los postulados de Sánchez (2001), Aguirre (2004), el MEN (1998) y García (2008) quienes reconocen que las particularidades de los estudiantes indígenas se deben tener en cuenta en el diseño del currículo, se mencionan las siguientes categorías y al mismo tiempo los aspectos que se tienen en cuenta para la construcción del currículo de enseñanza del español como segunda lengua propuesto en esta investigación.

8.2.2.1. Fortalecer las competencias comunicativas en primera lengua

Uno de los primeros aspectos que se deben tener en cuenta para el diseño curricular es el fortalecimiento de las competencias comunicativas en L1, pues como se expuso anteriormente, el docente de apoyo cultural y la comunidad promueven la revitalización cultural y esto ha hecho que los niños usen y reconozcan la importancia de su primera lengua en la oralidad, la escritura y la lectura. Ante esto la institución debería complementar y concretar esta labor en una propuesta curricular que facilite la promoción de un espacio oficial donde se trabajen de manera específica las competencias de la primera lengua junto con los aspectos culturales de la misma, teniendo en cuenta el enfoque diferencial con el cual deben ser tratadas las comunidades indígenas en las instituciones educativas (SED, 2014). Así lo manifiesta uno de los estudiantes ante la pregunta de *qué le gustaría hacer en las clases de español* (Figura 12):

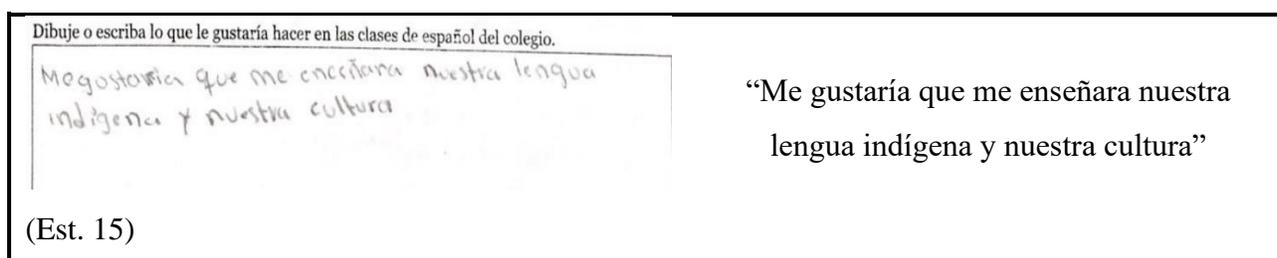


Figura 12. Respuesta de un estudiante a la pregunta de qué le gustaría trabajar en las clases de español.

Respecto de la opinión del estudiante, el docente de apoyo cultural reconoce que su labor ha tenido grandes avances, sin embargo, considera que es pertinente el reconocimiento institucional de este espacio:

Por mi propia iniciativa he venido haciendo esa iniciativa de que los estudiantes conozcan las consonantes, cómo se escriben las palabras en su lengua materna. Lo único que yo he venido sugiriendo, lo único que yo he pedido y no he pedido nada más, solamente que se tenga en cuenta el enfoque diferencial ¿sí? De que la lengua materna prima en los estudiantes indígenas más que el español. (Profesor de apoyo cultural)

Es muy probable que la posición de algunos docentes no sea ajena a la situación que se presenta en la institución con respecto al uso de la primera lengua de los estudiantes indígenas en las clases. Un ejemplo de esto es la respuesta que brindó uno de los docentes entrevistados ante la pregunta *qué logro espera que los estudiantes indígenas alcancen al finalizar el grado con respecto al aprendizaje del español*; la docente reconoce que el estudiante indígena debe potenciar los procesos de pensamiento en cualquiera de las dos lenguas, así lo menciona “que logren plasmar sus ideas ya sea de forma oral o escrita, independientemente si lo hacen en español o en su lengua materna (Siapedee).” (DOC 2)

Sin embargo, y como se insistió anteriormente, dado que la clase de español está dirigida a una comunidad mayoritaria, usuaria del español como primera lengua, los docentes no referencian el tratamiento de la primera lengua de los indígenas como la primera forma de potenciar sus procesos de pensamiento o de trabajar las habilidades comunicativas, para propiciar el aprendizaje del español a través de la transferencia de L1 a L2. Hamel et al. (2004) insisten en que la enseñanza del español se basa en el desarrollo de la lecto- escritura y de otras competencias y contenidos en la lengua indígena, por lo que se deben tratar de habilitar al máximo los canales y las estrategias de transferencia entre las lenguas.

De esta forma, los profesores pueden adquirir elementos para la enseñanza del español: por un lado, porque el currículo permitirá conocer qué elementos del español L2 tratar de manera secuencial y paralela al fortalecimiento que los niños hacen en su primera lengua, trabajando de esta forma en el desarrollo del bilingüismo de los estudiantes, de la mano con el profesor Elber. Por otro lado, hacer uso de los procesos de transferencia o interferencia para crear estrategias didácticas que le permitan comprender y solventar las falencias que los niños tienen en el aprendizaje del español L2. Hamel et al (2004) consideran que identificar los elementos en

común o las diferencias entre lenguas, de cualquier orden: gramatical, fonético, léxico etc., permite que el profesor que enseña una segunda lengua genere estrategias didácticas, para reconocer y tratar dificultades de aprendizaje que se presentan en los aprendientes. Aspecto que puede ser trabajado de la mano con el profesor de apoyo cultural y la comunidad Eperara a través de procesos investigativos y de participación colectiva.

Una de las ventajas fundamentales de un currículo de educación bilingüe bien organizado consiste en la transferencia de las competencias, habilidades y contenidos de una lengua a otra. Todo lo que se aprende en una lengua puede, en principio, usarse en la otra. Por el contrario, un currículo que no integra social y cognitivamente las lenguas, duplica funciones, crea contradicciones entre sus componentes y está destinado a un bajo rendimiento. (Hamel et al, 2004, pág. 90)

8.2.2.2. El español como segunda lengua

Un segundo elemento necesario para el planteamiento del currículo es el reconocimiento del aprendizaje del español como segunda lengua para los niños indígenas. De esta manera, es importante conocer de qué manera implementar este aprendizaje, de acuerdo con las apreciaciones de los niños indígenas, el docente de apoyo cultural, los profesores de la institución y algunos postulados teóricos que son la base de esta investigación.

En primer lugar, es pertinente mencionar que los profesores manifiestan que tienen diferentes dudas acerca de cómo llevar a cabo los procesos de enseñanza del español como segunda lengua. En este punto, pueden influir varios aspectos, por un lado, la falta de capacitación y sensibilización a los docentes con respecto a la situación y, por otro lado, la necesidad de generar orientaciones institucionales para garantizar que los docentes guíen sus prácticas en pro de la revitalización lingüística y cultural de los niños Eperara. Así lo manifiesta el docente de apoyo cultural al identificar que la principal dificultad para los docentes es el desconocimiento en el tratamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español en los niños:

Una de las dificultades fue eso, que los profesores mantenían preocupados porque el niño no participaba, no hablaba, no se comunicaba. Cuando venían los chicos que eran propiamente hablantes de su propia lengua, todavía sigue pasando, ya ellos no participan, entonces cuando el profesor de español ya ve que el niño no habla, pensaba “no ya tengo una necesidad, no sé cómo hacer, ¡no! pero yo qué le voy a calificar, no yo cómo voy a hacer” (Profesor de apoyo cultural)

Ante esta situación es pertinente identificar de qué manera iniciar el proceso de aprendizaje del español sin que esto ponga en riesgo la primera lengua. Con la posible aplicación del currículo intercultural bilingüe, los docentes de español pueden desarrollar sus prácticas de enseñanza apoyados y guiados en las habilidades y competencias comunicativas que los estudiantes logren desarrollar en el espacio de primera lengua, pues en el aprendizaje de dos lenguas es posible hacer uso de los procesos de transferencia para lograr la proficiencia en la lengua que se está aprendiendo. Así lo reconoce Hamel et al. (2001) al indicar que la adquisición de una segunda lengua se ve permeada por los procesos de transferencia, donde el aprendiente establece una relación de la nueva información con los conocimientos presentes en su lengua materna y, así facilita la tarea de adquisición. Definitivamente, estos procesos de transferencia serán más significativos para los estudiantes indígenas Eperara si en el aprendizaje del español se vinculan los elementos culturales de la comunidad (Pérez, 2018).

Teniendo claridad sobre la importancia de los procesos de transferencia, se considera que el primer paso para la enseñanza del español es potenciar la competencia oral que los estudiantes indígenas han desarrollado en su primera lengua e iniciar el desarrollo de esta producción oral en segunda lengua, ya que la oralidad² es la base de la educación indígena y, por lo tanto, no se debe desligar o desconocer en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje del español. Así lo afirma Rendón (2016) al reconocer que las lenguas indígenas se caracterizan por ser orales debido al componente cultural que representa a las comunidades y esta habilidad debería ser tenida en cuenta como el primer acercamiento en la enseñanza del español como segunda lengua, es decir, las actividades que impliquen situaciones comunicativas de producción y comprensión oral deben ser el primer paso en el aprendizaje del español en los niños indígenas de la institución.

Esto se puede notar en las respuestas de los niños indígenas, quienes manifiestan su interés y la facilidad para hablar más que escribir o leer en cualquiera de las dos lenguas ya sea en Siapidee o en español (Figura 13).

8. Señale con una X cómo le parece hablar, leer, escribir y entender el español.			
	Fácil	Medio	Difícil
Hablar en español	X		
Escribir en español			X
Leer en español			X
Entender cuando le hablan en español		X	

4. Señale con una X si habla, lee, escribe y entiende la lengua Siapidee		
	SI	NO
¿Habla el Siapidee?	X	
¿Escribe en Siapidee?		X
¿Lee en Siapidee?		X
¿Entiende cuando le hablan en Siapidee?	X	

Figura 13. Respuesta de los estudiantes a la pregunta qué nivel de dificultad considera que tiene cada destreza comunicativa en español y lengua Siapidee.

² Oralidad: memoria histórica, diferente de la habilidad de expresión oral.

Con relación a lo anterior, los docentes también manifiestan su preocupación por potenciar la habilidad oral de los niños indígenas y luego dar cabida a los procesos de lectura y escritura en español. Aspecto que también menciona el docente de apoyo cultural en cuanto al proceso de aprendizaje que realiza en lengua Siapidee:

Bueno, en primer lugar, decirle que nuestra educación siempre ha sido oral ¿sí? Entonces, por eso digo que el hablar de mi pueblo es muy importante. Específicamente no tenemos libros, no tenemos páginas de internet donde usted pueda encontrar una lectura en nuestra lengua, por ejemplo, eso no lo hay. Por mi propia iniciativa he venido haciendo que los estudiantes conozcan las consonantes o cómo se escriben las palabras.
(Profesor de apoyo cultural)

Un segundo paso, en el proceso de enseñanza del español, es desarrollar las habilidades y competencias de lectura y escritura de manera paralela y secuencial en las dos lenguas, pues no hay que dejar de lado que el Sipaidee es una lengua indígena que debido a su proceso de revitalización lingüística ya cuenta con un sistema de escritura (Gómez, 2008), lo que implica que la alfabetización en la primera lengua de los niños indígenas se pueda realizar para afianzar sus procesos de pensamiento necesarios para la adquisición del español como segunda lengua. Así lo realiza el docente de apoyo cultural en sus clases como se evidencia en la anterior cita, quien a partir de la oralidad fortalece las habilidades necesarias para desarrollar las competencias de lectura y escritura en primera lengua.

Por otro lado, es necesario mencionar que el contexto de inmersión en el que se encuentran los niños Eperara propicia el proceso de aprendizaje/adquisición de español como segunda lengua. Así lo argumenta Montrul (2013) al mencionar que el contexto social y los factores que allí se encuentran, permiten que el proceso de adquisición de una segunda lengua en una persona sea mucho más fácil. Sin embargo, en este escenario es necesario resaltar que la comunidad Eperara ha asumido el contexto social como una imposición a causa de los factores sociales, que se han mencionado anteriormente, estas condiciones generan unas actitudes lingüísticas, que según Fernández (2008), son las ideas o prejuicios que los hablantes tienen con respecto a las lenguas. Por lo tanto, se debe propiciar un espacio de reconocimiento lingüístico de la primera lengua de los niños para motivar su aprendizaje del español, pues se da valor a las dos lenguas sin desmeritar o dar más prioridad a alguna.

Así lo manifiesta el docente de apoyo cultural, quien reconoce que los niños Eperara al estar en un contexto de inmersión han comenzado a asumir el español como primera lengua y la labor de la escuela es dar el valor a las dos lenguas:

Entonces, los estudiantes de cuarto hacia adelante, ellos hablan muy bien el

Siapedee. También desde sexto hacía arriba lo leen perfecto, por decirlo de alguna manera, lo escriben bien, no muy bien pero bien. Pero los chicos más pequeños, por lo que han nacido acá, si se siente más que se apoderan más del español, pero cuando van a mi espacio, es decir ese es mi rol, darle la importancia tanto al español como a lo nuestro, pero primero debe ser lo nuestro porque tenemos una lengua materna que es el Siapedee y este tiene que ser antes que el español. (Profesor de apoyo cultural)

Si bien el estudiante se encuentra en un contexto de inmersión, su reconocimiento como sujeto que tiene un contexto cognitivo, cultural y social diferente de esta mayoría porque tiene su propia lengua y cultura, y por ende unos procesos de aprendizaje diferentes en lo que respecta a la lengua española y, a su vez, si la comunidad mayoritaria es sensibilizada hacia el respeto por estas diferencias, especialmente en el contexto educativo, se aumentan las posibilidades para que el estudiante indígena afiance su identidad y los factores que influyen en el aprendizaje como su actitud y su deseo por comunicarse en L2 aporten para el éxito del proceso.

8.2.2.3. Proyectos integradores

El siguiente aspecto para tener en cuenta en la construcción del currículo es identificar la metodología más pertinente para la enseñanza del español a los niños indígenas. De acuerdo con las apreciaciones de los docentes y el profesor de apoyo cultural, la forma en que los estudiantes han adquirido los diferentes conocimientos en la institución muy pocas veces ha tenido relación con el contexto o no se ha hecho un seguimiento al aprendizaje que le permita a los estudiantes entender la razón del porqué se está aprendiendo algo.

Por consiguiente y de acuerdo con el docente de apoyo cultural, los saberes que brinda la escuela deben estar vinculados entre sí para comprender y entender el mundo. Por esta razón, el docente propone que la articulación entre las áreas del saber permitirá que los niños indígenas pongan en práctica su formación indígena y establezcan relaciones de pensamiento que faciliten su proceso de aprendizaje desde cualquier área. Pérez (2018) menciona que una de las características de la dimensión pedagógica del SEIP es que la enseñanza se base en el desarrollo de proyectos integradores, donde se puedan vincular diferentes áreas del conocimiento, le permita al estudiante identificar, comprender, argumentar, resolver problemas y alcanzar un propósito concreto de acuerdo con los intereses de la comunidad indígena y en este caso, también con los objetivos institucionales.

Gracias a las prácticas educativas que ha realizado el docente de apoyo, él reconoce que la

articulación de saberes son experiencias enriquecedoras, no solo para los niños indígenas sino también para los docentes y los estudiantes de la institución, pues a través de este ejercicio transversal los docentes pueden fortalecer los procesos de enseñanza en los niños Eperara y, en algunos casos, involucrar a los demás estudiantes en sus clases, donde se tratan elementos culturales de la comunidad indígena y de la cultura occidental:

Por ejemplo, esta manilla, aquí en el centro, ¿Cuántos centímetros tendría? Yo llevo las imágenes de los centímetros, entonces los chicos dicen “un centímetro y medio” Entonces, para poder hacer una manilla, ¿qué toca hacer? Coger un telar y medir por un centímetro y medio y empezar en forma de rombo y ahí estamos aprendiendo a medir y a contar “¿cuántas pepitas de Shakira o de mostacilla deben ir un rombo de centímetro y medio por ambos lados?” Y aquí estamos aprendiendo también, en la educación propia de nosotros, el adelante, el atrás, al lado, el sur, el norte, el occidente, el oriente. Entonces ahí también se está aprendiendo, no solamente “voy a hacer una manilla y punto” sino también hay una lógica matemática y una lógica cultural. (Docente de apoyo cultural)

Es decir, si la construcción del currículo parte desde la planeación de proyectos que integren las diferentes áreas y que además ponga de manifiesto los componentes culturales de la comunidad Eperara, muy seguramente los procesos de adquisición del español o de cualquier otro saber se verán permeados por el interés de los niños indígenas de la institución.

Con la implementación de proyectos integradores dentro de la propuesta curricular es posible que la adquisición del español se fortalezca en los estudiantes Eperara, pues se pueden integrar los elementos culturales de la comunidad de forma transversal y a través de estos se pueden potenciar cada una de las habilidades comunicativas secuencialmente para alcanzar un objetivo comunicativo. Pérez (2018) plantea que, pedagógicamente, es posible crear un proyecto educativo por cada uno de los ciclos educativos que estructuró el Ministerio de Educación, de esta manera las metas se pueden articular con los niveles de aprendizaje que se establece en el currículo nacional.

De esta manera, el uso de la estrategia de proyectos integradores en la población Eperara retoma uno de los principios básicos de la dimensión pedagógica del SEIP y se considera la metodología más pertinente en la enseñanza del español como segunda lengua y que logrará responder a las necesidades y particularidades de los estudiantes indígenas de la institución.

Adicionalmente, la aplicación del proyecto integrador permitirá que el estudiante indígena participe en un proceso de aprendizaje de la lengua, pues como se mencionó anteriormente, un proyecto incluye distintas etapas para alcanzar un objetivo, en este caso un objetivo comunicativo

en la lengua que se está aprendiendo. Cada una de las etapas puede relacionarse con los subprocesos de los diferentes factores propuestos en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje – EBCL-.

El uso de esta estrategia permitirá que los docentes valoren el aprendizaje de los estudiantes indígenas desde una perspectiva procesual, pues la principal dificultad que han encontrado los profesores es que los estudiantes no alcanzan el objetivo final del nivel o grado que cursan, entre otros factores posibles, por la falta de orientación o conocimiento sobre qué estrategia metodológica es la más pertinente para alcanzar dicho objetivo. Esto se puede inferir de las respuestas de los docentes a la pregunta *qué tipos de estrategias utiliza para solventar las dificultades de los niños indígenas en el aprendizaje del español*. A lo que respondieron que usan las explicaciones de diferentes formas o la ralentización de los contenidos y uso de la imagen como medio de comunicación.

Finalmente, es muy posible que esta estrategia de enseñanza sea adaptada en los ciclos de bachillerato y a otras asignaturas para articular y responder completamente a los principios del proyecto integrador.

8.2.2.4. Integración de elementos culturales de la comunidad indígena en el currículo

En este apartado se estudian los componentes de *interculturalidad* y *principio comunitario* como integrantes de esta subcategoría.

Es importante reconocer que los proyectos integradores deben establecerse según los elementos culturales de la comunidad indígena (Pérez, 2018), lo que implica que el currículo para la enseñanza del español debe vincular estos aspectos culturales de la comunidad Eperara, para que se relacionen con el contenido del español como segunda lengua. Así, los estudiantes encuentran una conexión con su contexto y además se motivan a aprender el español. Un ejemplo de esto es la experiencia del docente de apoyo cultural, quien comenta que una docente de español planteó una actividad de escritura para los estudiantes relacionada con un elemento cultural occidental, sin embargo, en el aula de clase un estudiante indígena dio a conocer su posición al respecto:

La profesora les había pedido que hicieran una carta al Papa, que le manifestaran su creencia y su afecto. Pero para nosotros el Papa es una persona más. Entonces, el estudiante le dijo a la profesora “yo por qué debo hacerle esa carta al Papa si es una persona más y yo no creo en él.” Ahí fue cuando la docente dijo “sí yo estoy fallando, yo

no mire cuál es el contexto de mi grupo” Entonces, lo que dijo la profesora fue: “Listo, escriba una carta a una persona o a una creencia que usted tenga espiritualmente y haga la carta”. Ahí la profesora me dijo “yo me estoy equivocando en mi enseñanza, yo debo buscar otra estrategia para poder trabajar, no solamente con lo que yo me enfoque” Es algo, que uno como docente también debe reflexionar ¿sí? Para poder hacer ese trabajo, por decirlo, bien en el grupo. Lo que dijo al fin la profesora fue “yo nunca había visto al niño escribir tanto” y el niño Eperara le dijo a la profesora “yo le voy a escribir a mi Tachinawe, a nuestra guía espiritual, en la que creemos, en nuestra madre luna y le voy a escribir lo que tanto yo quiero” Y la actividad era de un párrafo y el niño escribió dos hojas. (Profesor de apoyo cultural)

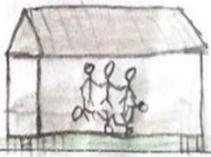
Se hace evidente que el vínculo de los elementos culturales de la comunidad Eperara en el aprendizaje del español permitirá que se potencien las habilidades comunicativas de la lengua, pues los estudiantes hablan desde sus saberes ancestrales, desde lo que conocen y de la forma en que han sido educados, de esta manera tienen un interés por comunicar ya sea a través del dibujo, la escritura o la oralidad. Por lo tanto, la escuela, la familia y el contexto deben brindarles esas herramientas comunicativas en las dos lenguas para que ellos logren expresar lo que quieren, lo que son, lo que les gusta etc., sin cohibición o sin imposición alguna. Como expresan Sánchez (2001), Hamel et al. (2004) y Pérez (2018) la educación indígena reconoce los saberes propios y es desde allí donde se deben generar las estrategias de enseñanza para fortalecer la identidad y los proyectos de vida de las comunidades.

En contraste, las respuestas de los docentes reconocen la situación de los estudiantes indígenas en la institución, pero ellos no mencionan la oportunidad de vincular estos elementos culturales para potenciar el aprendizaje del español en los niños. Aspecto que permite inferir que el planteamiento del currículo puede guiar las prácticas de enseñanza del español como segunda lengua con el uso de estos elementos culturales y, además, facilitar el tratamiento de las dificultades que presentan los estudiantes con el uso del español.

En relación con ese interés de los estudiantes indígenas por querer dar a conocer sus saberes ancestrales, se encontró que a muchos de ellos les gustaría que algunos elementos culturales de su comunidad se trabajarán en la escuela, especialmente en las clases de español, entre los que se encuentra la danza, los instrumentos musicales, los alimentos, los cantos, el dibujo, entre otros. Así se da a conocer a continuación con las respuestas de algunos estudiantes a las preguntas *qué le gustaría hacer en las clases de español* y *qué elementos son importantes en su cultura* (Figura 14 y 15).

<p>Dibuje o escriba lo que le gustaría hacer en las clases de español del colegio.</p> <p>me gustaria hacer dibujos en la clase de español</p>	<p>“Me gustaría hacer dibujos en la clase de español”</p>
<p>(Talleres de los estudiantes: EST 15)</p> <p>Quiero aprender a dibujar a pintar</p> 	<p>“Quiero aprender a dibujar a pintar”</p>
<p>(Talleres de los estudiantes: EST: 5)</p>	

Figura 14. Respuestas de los estudiantes a la pregunta qué le gustaría hacer en las clases de español.

<p>5</p> 	<p>mas importante es la cultura en enseñar cultura a los niños</p> 
<p>(Talleres de los estudiantes: EST: 3)</p>	<p>(Talleres de los estudiantes: EST 2)</p> <p>“Más importante es la cultura, enseñar la cultura a los niños”</p>

<p>5. Escriba o dibuje cuáles son los elementos culturales más importantes para su comunidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agua Bendita - Tambor (Kondoo) - Cruz - Albahaca - Flauta (Siru) - Traje típico (Paru) - Adornos (Kirimma) 	<p>5. Escriba o dibuje cuáles son los elementos culturales más importantes para su comunidad</p> <ul style="list-style-type: none"> Bon: • La artesanía • El material • La tetera • El chocolateillo • La campo o el potrillo • La tambora y la flauta • y collares.
<p>(Talleres de los estudiantes: EST: 21)</p>	<p>(Talleres de los estudiantes: EST: 11)</p>

Figura 15. Respuestas de los estudiantes a la pregunta qué elementos culturales son importantes para ellos.

Entre los aspectos culturales que emergieron en la investigación se encuentran: la danza, el

traje típico, los instrumentos musicales, los alimentos y el territorio que, en conjunto con el origen del pueblo Eperara, los espacios vitales, la luna, las fiestas y la sabiduría ancestral, hallados en la Unidad Didáctica *Chonaara wedapena k'insia warrãra it'ee Pensamiento de los mayores para los niños y niñas* (SED y el Gobierno Mayor, 2018), integran los contenidos culturales que se integran en el currículo de L2.

Cada una de estas manifestaciones culturales de la comunidad se constituyen en el eje central de cada uno de los proyectos integradores para la enseñanza del español como L2, en otras palabras, la propuesta curricular busca que cada aspecto cultural de la comunidad sea una oportunidad para trabajar los componentes de la lengua ya sea fonético-fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático.

A su vez, cada proyecto integrador es una oportunidad para abordar los saberes en forma paralela, es decir el estudio del origen del pueblo Eperara permite estudiar también el origen de otros pueblos, el estudio de los alimentos que consume el pueblo Eperara es también una posibilidad para estudiar los alimentos que consumen otros pueblos, lo cual también puede ser abordado desde cualquier otra área del conocimiento en pro del desarrollo de la educación intercultural y del fortalecimiento de la identidad cultural de los niños Eperara.

Así también lo manifiesta el docente de apoyo, quien comprende la importancia de la interculturalidad en las prácticas escolares:

Entonces, hacemos una actividad para poder llevarle ese mensaje a todos los chicos afro, mestizos, indígenas de que tenemos que identificarnos como seres, no que allá está el negro, no que allá está el blanco, no que allá es el indio; sino digamos que todos somos iguales, pero siempre rescatando como esas prácticas, esas cosmovisiones, esa ley de gobierno de nuestras comunidades indígenas (Profesor de apoyo cultural)

Bolaños (2012) reconocen que la interculturalidad es un elemento esencial en la dimensión pedagógica del SEIP y que, por lo tanto, el aprendizaje del español y de la lengua materna en una comunidad indígena es una muestra de ese principio de respeto y reconocimiento de la identidad y las diferencias del otro. Por esta razón, involucrar los elementos culturales Eperara y la lengua Siapidee en un espacio educativo permitirá fortalecer esta competencia en los estudiantes indígenas.

Otro aspecto importante de involucrar los aspectos culturales en la enseñanza del español como L2 es que permitirá la participación e inclusión de la comunidad indígena en las prácticas educativas, aspecto que es esencial para los niños, ya que el principio comunitario es un elemento más que se agrega a las características de la educación indígena Eperara. Los niños y el docente

de apoyo cultural manifiestan que para ellos la colectividad y la unidad son elementos que no se pueden desvincular de los procesos de enseñanza, ni de las decisiones institucionales, en tanto los padres de familia y los mayores son las personas que tienen el criterio para guiar su comunidad.

Por este motivo, su presencia, su concepto y su consejo se incluyen en las prácticas de aula a las cuales son invitados y cuya formalización se establece desde el objetivo comunicativo que se busca desarrollar y que debe ser alcanzado por los estudiantes al finalizar el ciclo. Así lo menciona Pérez (2018) y Bolaños (2012) quienes definen el principio comunitario como la esencia de la educación indígena, pues es a partir de la unidad y el diálogo que se construyen los saberes y que se forja la interculturalidad.

8.2.2.5. Evaluación por procesos

Es indispensable tratar la evaluación, elemento esencial en la construcción del currículo, ya que, por referirse a una segunda lengua amerita una investigación profunda en la perspectiva de generar procesos que respondan a los contextos cognitivos, culturales y sociales de las diversas poblaciones para las que el español constituye una segunda lengua. La inexistencia de una evaluación en español como segunda lengua ubica las comunidades minoritarias cuyas lenguas propias son diferentes al español en condiciones de desigualdad, inequidad e inaccesibilidad al sistema educativo, causan deserción e impiden que las comunidades minoritarias se desarrollen.

Sin embargo, para el propósito de la investigación se brindan grandes pinceladas de lo que debería ser el proceso evaluativo de este aprendizaje. En este sentido, se retoma la percepción de Pérez (2018) quien reconoce que otro aspecto que caracteriza la dimensión pedagógica del SEIP es la evaluación de seguimiento en los procesos de los niños y es por esta razón, que las características de los proyectos integradores permiten reconocer el paso a paso que el estudiante sigue para alcanzar su objetivo. En este caso, se pretende que la evaluación sea el reconocimiento del proceso que el estudiante indígena realiza para alcanzar un objetivo comunicativo en el español como L2 y que además se reconozcan sus habilidades, conocimientos y características de los aprendientes.

En la recolección de datos se encontró que las prácticas evaluativas en el aula no tienen en cuenta las condiciones de los niños indígenas, ni tampoco se reconocen sus habilidades en primera lengua como lo manifiesta el docente de apoyo cultural:

Si a un estudiante indígena lo sacan a exponer al lado de un estudiante que es propiamente hablante del español, que no lo valoren igual porque a eso no va a llegar, porque como colegio no nos hemos preparado para que eso suceda. Lo mismo, un

estudiante que es propiamente hablante de su lengua español no lo sabe hablar muy bien, entonces que el indígena si lo haga. Entonces el docente dice “no ustedes dos no me leyeron bien, no me expusieron bien tome su dos o tome su uno” y así no pueden ser las cosas. (Profesor de apoyo cultural)

Entonces, ¿qué pasa? Yo siempre, también digo, los docentes, pues tanto de español como de inglés, o todos los docentes, siempre es sacar un promedio de notas, colocar un número, eso es lo que a ellos les preocupa más ¿cierto? Entonces, el estudiante indígena si no hablo muy bien el inglés ya pierde, si el estudiante indígena no expone muy bien en español ya pierde. Pero nunca le ven ese enfoque diferencial a un estudiante, de que tiene su propia lengua y cómo debemos valorarlo, cómo debe ser la evaluación diferencial o flexible. ¡No! Todo por igual ¿ya? (Profesor de apoyo cultural)

Estas apreciaciones del profesor de apoyo cultural, evidencia la necesidad de profundizar en la evaluación de la L2, en este caso debido a que los niños Eperara se encuentran desarrollando su bilingüismo, en el cual surge otra interpretación y conocimientos del mundo desde una perspectiva diferente respecto de la mirada occidental.

En consecuencia, se requiere una evaluación formativa y de seguimiento, que permita reconocer las fortalezas, aspectos por mejorar y particularidades del estudiante indígena en el proceso de aprendizaje del español como L2. Pérez, (2018) agrega que las evidencias del proceso de aprendizaje deben ser la fuente de información para que el docente pueda valorar el trabajo que realiza el niño.

Se debe agregar que, la SED (2014) plantea, desde el enfoque diferencial, que la evaluación debe ser concebida como un proceso integral, dialógico y formativo. La integralidad desde el “análisis y comprensión de las apuestas políticas, pedagógicas, curriculares, didácticas y formativas plasmadas en el PEI, las prácticas pedagógicas y evaluativas de los docentes, de los aprendizajes de los estudiantes y del contexto escolar en general.” (SED, 2014, pág. 26). Dialógico como el reconocimiento de la diversidad de los saberes. Y, formativo en la medida en que el proceso de evaluación es un espacio de reflexión y reconocimiento de aptitudes y saberes del estudiante en torno al contexto, y donde se involucra el docente, el estudiante y la comunidad.

Lo cual significa, que la propuesta de evaluación que está presente en el currículo se basa en el seguimiento del proceso de aprendizaje del español como L2 y que, además, se orienta bajo los principios del enfoque diferencial.

8.2.2.6. Adopción de los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje.

Si bien en el desarrollo de la investigación se menciona la categoría Adaptación de los Estándares de Competencias, la contrastación del análisis de datos con el marco teórico, permiten ratificar la adopción de los Estándares como un referente de calidad pedagógico y didáctico de la educación formal para la estructuración del currículo de español como L2.

Los objetivos de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 2006) se han tergiversado en la medida que se han considerado un componente estrictamente evaluador y no un orientador en los procesos de enseñanza de una lengua, sí bien son criterios de referencia para que los estudiantes logren alcanzar los subprocesos comunicativos que allí se presentan, también engloban las competencias comunicativas que se deben desarrollar en el aprendizaje de cualquier lengua:

“De igual modo, a través de sus diversas manifestaciones, el lenguaje se constituye en un instrumento esencial de conocimiento, en tanto representa una puerta de entrada para la adquisición de nuevos saberes. De ahí que estos estándares se orienten hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes –tanto en lo verbal como en lo no verbal– que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo” (MEN, 2006, pág. 21)

A modo de ejemplo, un estándar o criterio puede plantear el desarrollo de la competencia de producción oral y especifica el nivel que se debe alcanzar en cada uno de los ciclos con la descripción de los subprocesos. En este caso, para el ciclo Inicial se presenta el estándar de comprensión oral, el subproceso que propone los estándares es: *Expresa en forma clara las ideas y sentimientos, según lo requiera la situación comunicativa*, lo cual puede ser aplicable en el aprendizaje de cualquier lengua, pero en la propuesta curricular este subproceso se desarrolla a través de los elementos culturales de la comunidad para que el estudiante alcance esta habilidad en el español como segunda lengua.

En consecuencia, es importante mencionar dos aspectos: por un lado, los subprocesos se desarrollan con las estrategias didácticas que el docente desee implementar para que el estudiante logre alcanzar el estándar, que no es más que una competencia comunicativa en el aprendizaje de una lengua, por lo tanto, estas estrategias didácticas que se proponen en la escuela formal, deberían estar enfocadas en el respeto por la primera lengua, la identidad de los estudiantes, es decir en las particularidades de los estudiantes indígenas.

Por otro lado, se busca desarrollar los procesos de producción y comprensión del español

como segunda lengua bajo las orientaciones de estos estándares, ya que estos proponen de forma secuencial y gradual la manera en que se desarrolla la competencia comunicativa en español. Además, se recomienda trabajar con mayor intensidad la competencia lingüística para facilitar el aprendizaje de la lengua.

La conjugación de estos aspectos aporta elementos para resolver las inquietudes de los docentes de la institución, en tanto, los EBC constituyen la base de la evaluación institucional, distrital y nacional en el sistema de educación formal.

Finalmente, la propuesta curricular retoma las especificaciones del Ministerio de Educación (1998, 2006) con respecto a la importancia de fortalecer la lengua materna para potenciar el aprendizaje del español como segunda lengua en comunidades indígenas, sin desvincular los elementos culturales de los procesos de enseñanza para desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes en las dos lenguas.

De acuerdo con Aguirre (2004) y García (2008) el currículo debe responder a parámetros como la secuenciación, la pertinencia y la coherencia, cuyo cumplimiento a través de la implementación de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 2006) permiten guiar la construcción de la propuesta curricular.

8.3. Análisis del currículo de español de la institución

Como se planteó en uno de los objetivos específicos del proyecto, es importante analizar el currículo de español de la Institución para confirmar qué tan pertinente es al contexto y necesidades de los estudiantes Eperara, además reconocer las fortalezas y los aspectos a mejorar para tenerlos en cuenta en el diseño curricular que se propone como resultado de esta investigación.

Con este propósito, se creó una matriz cuyos ítems de revisión fueron elaborados a partir de las mismas categorías que se utilizaron para el análisis de resultados, específicamente las que tienen que ver con los aspectos necesarios para el diseño del currículo (Tabla 2).

Tabla 2. *Matriz de análisis para el currículo de la Institución José Joaquín Castro Martínez para la enseñanza del español a niños Eperara.*

Ítems para el análisis	Observaciones
<p>1. El currículo ofrece estrategias para fortalecer las competencias comunicativas en L1.</p>	<p>El currículo del colegio no menciona el tratamiento de la lengua materna, ni se evidencia la importancia de tratar las competencias comunicativas en L1 de los estudiantes Eperara para fortalecer el proceso de adquisición del español. Se propone la enseñanza del inglés como lengua extranjera.</p>
<p>2. El currículo trata la enseñanza del español como segunda lengua</p>	<p>Al estar pensando como un currículo para la enseñanza del español como L1, aún no se evidencia posibilidades de desplazamiento hacia la L2.</p>
<p>3. El currículo propone proyectos integradores para la enseñanza del español</p>	<p>El currículo propone trabajar a través de cuatro ejes, cada uno durante cada periodo. Los ejes que se abordan son: Hombre y sociedad, conciencia ambiental, Ciencia y tecnología y Convivencia y paz. Sin embargo, al revisar la propuesta en los contenidos, no se evidencia que haya una relación con los ejes propuestos, tampoco hay una evidencia del vínculo que existe entre estos ejes y los elementos identitarios de la comunidad. El currículo menciona la importancia de trabajar por proyectos de forma institucional, pero no se evidencia esta relación con los elementos culturales de la comunidad Eperara para potenciar las competencias comunicativas en español.</p>
<p>4. El currículo integra elementos culturales de la comunidad para enseñar español.</p>	<p>No se integran de manera formal los elementos culturales de la comunidad Eperara.</p>
<p>4.1. El currículo propone actividades interculturales.</p>	<p>El currículo menciona la importancia de integrar aspectos culturales del español en la producción de textos escritos en esta lengua.</p>

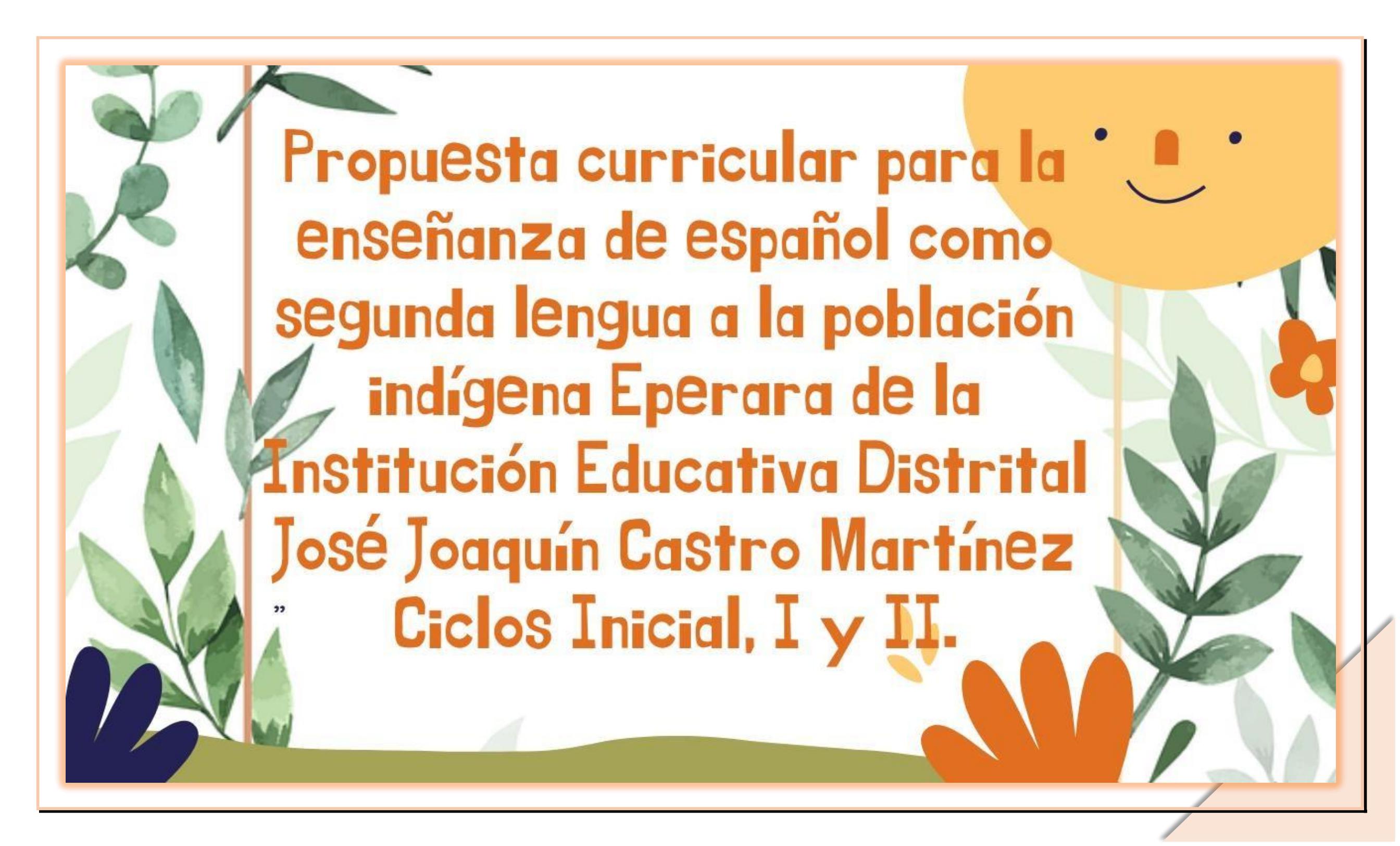
<p>4.2. El currículo permite la participación activa de la comunidad indígena en la enseñanza del español.</p>	<p>No hay participación de la comunidad indígena. Sin embargo, se menciona la posibilidad de articular y divulgar experiencias de la clase, en las que han participado los estudiantes Eperara ante toda la comunidad educativa.</p>
<p>5. El currículo propone la evaluación por procesos en la enseñanza del español</p>	<p>Las estrategias que se mencionan para la práctica evaluativa son: la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación. Aspecto que se podría complementar con una evaluación basada en el seguimiento de procesos.</p>
<p>6. El currículo muestra una adaptación de los lineamientos curriculares del MEN a las necesidades de los estudiantes.</p>	<p>El currículo efectivamente aborda los lineamientos curriculares del lenguaje del Ministerio de Educación, pero no se evidencia una reconsideración que tenga en cuenta los contextos cognitivo, social y cultural de los estudiantes Eperara.</p>
<p>6.1. El currículo demuestra un enfoque diferencial para la enseñanza del español.</p>	<p>Al no reconocer los elementos particulares de la comunidad Eperara, el currículo no demuestra un enfoque diferencial pues no se menciona la diversidad cultural como una herramienta para potenciar el aprendizaje del español.</p>

Como se evidencia en cada uno de los ítems, el currículo al cumplir con las características de enseñanza del español como primera lengua, no incluye ni tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes indígenas en L2. Esto limita en gran medida que los niños logren adquirir el español con las bases suficientes para alcanzar un nivel de proficiencia en todas las habilidades y competencias y, que adicionalmente, se vulnere su identidad, cultura y primera lengua de comunidad indígena.

Esta realidad es cuestionable, pues a pesar de que existen lineamientos curriculares del lenguaje (MEN, 1998), Decretos 359 de 2009, 543 del 2011, 504 del 2017, la Política Pública Indígena en Bogotá (2009) y algunos postulados como los de Hamel (2004), Gómez (2008), Guido (2015), Pérez (2018) entre otros, que reiteran la necesidad de modificar los elementos curriculares para atender las necesidades de las poblaciones indígenas en las instituciones, aún la situación social y educativa no facilita el proceso educativo ni el respeto por la lengua y la cultura indígena.

Los planteamientos anteriores, constituyen la base para el diseño curricular que se propone para los ciclos Inicial, I y II. No sin antes mencionar que se busca invitar a la comunidad educativa del colegio José Joaquín Castro Martínez a continuar construyendo este currículo para los ciclos superiores de bachillerato, con el fin de garantizar que la enseñanza del español se realice como una segunda lengua a todos los niños indígenas que se encuentran en la institución, para garantizar el respeto por su identidad lingüística y cultural.

9. Propuesta curricular para la enseñanza del español como segunda lengua a los niños Eperara de la institución José Joaquín Castro Martínez.



Propuesta curricular para la
enseñanza de español como
segunda lengua a la población
indígena Eperara de la
Institución Educativa Distrital
José Joaquín Castro Martínez
Ciclos Inicial, I y II.

”

“Si tú vas a un río, tú ves la sombra del árbol ¿tú crees que el árbol solamente está en la tierra o está más allá de la tierra?”

Elber Ismare, Comunidad Eperara



Presentación

Pensar en la educación indígena no es un aspecto ajeno a nuestra realidad como docentes, pues cada vez más, los niños indígenas llegan a las instituciones públicas de las ciudades a causa de factores sociales como el desplazamiento o el reclutamiento forzados. ¿Qué hacer? ¿cómo enseñar? ¿cómo evaluar?, estas y muchas otras dudas e incertidumbres surgen en la práctica educativa, sin embargo, no podemos omitir la necesidad de buscar el camino más apropiado para hacer de la escuela un espacio de reconocimiento intercultural.

Entonces, surge esta propuesta curricular como respuesta a una experiencia basada en el desconocimiento y la incertidumbre de no saber cómo enfrentar los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños indígenas en una clase de español como segunda lengua. Omitir esta realidad, es tal vez, la respuesta más común entre los docentes, y no lo culpo, pues esto es una cuestión histórica, social y económica que nuevamente recae sobre el campo educativo. Es así como surge el interés por descubrir cómo enfrentar esta realidad que se articula con mi campo de acción, la enseñanza del español.

La siguiente propuesta curricular surge de un proceso investigativo que se llevó a cabo durante el año 2020, cuyo objetivo fue aportar a los procesos de enseñanza del español como segunda lengua a los niños Eperara de la Institución Distrital José Joaquín Castro Martínez, ubicada en la localidad de San Cristóbal, Bogotá.

En una primera instancia, se encontró que la enseñanza del español para los estudiantes indígenas se realizaba como primera lengua, aspecto que implicaba otras dificultades como el desconocimiento de las habilidades comunicativas en primera lengua, omisión de los elementos culturales de la comunidad en las clases y vacíos en los desarrollos que se logran con el aprendizaje del español como segunda lengua.

En este sentido, se estableció la urgencia de reconocer cuál podría ser la solución más apropiada al contexto de los niños indígenas en la Institución y se llegó a la conclusión sobre la necesidad sentida de diseñar un currículo que permita solventar las dificultades metodológicas, de contenido y evaluación identificadas en las prácticas educativas. Vale la pena mencionar que por alcances de esta investigación se propone que el diseño curricular sea para el ciclo inicial, I y II, reiterando la invitación a la comunidad educativa para proyectar la continuidad de este proceso en los niveles más avanzados.

Por consiguiente, fue necesario definir cuáles deberían ser los elementos base para la elaboración del currículo, por lo que se realizó una profunda revisión teórica y una sistematización de la información sobre las apreciaciones de los docentes, del profesor de apoyo cultural y de los niños indígenas con respecto al proceso de enseñanza y de aprendizaje del español. A continuación, se resaltan los aspectos que se tuvieron en cuenta para el diseño curricular:

Fortalecimiento en la lengua *Siapidee*

Uno de los elementos esenciales en la enseñanza del español como segunda lengua de los niños Eperara es la proficiencia que tengan los estudiantes de su primera lengua, por lo tanto, se requiere de un espacio académico que les permita aprenderla. De esto depende que los procesos de aprendizaje del español sean sólidos y que los estudiantes alcancen a niveles de proficiencia necesarios para permanecer y titularse en el sistema educativo.

Por lo tanto, es necesario que en la estructura del currículo del ciclo inicial se haga énfasis en potenciar las habilidades comunicativas en primera lengua y haya un acercamiento al español desde la oralidad. En los demás ciclos se puede trabajar de forma paralela y secuencial con las dos lenguas. En la presentación del currículo se encontrará el espacio para complementar los

contenidos lingüísticos de la lengua Siapidee necesarios para cada ciclo, como una invitación a la comunidad Eperara y al profesor de apoyo cultural para fortalecer, desarrollar y formalizar el proceso de aprendizaje de L1.

Inclusión de los elementos culturales de la comunidad Eperara

El segundo elemento en la construcción del currículo en español L2 lo constituyen los aspectos culturales de la comunidad Eperara, en tanto se ha demostrado que los niños indígenas además de sentirse reconocidos, también se motivan para participar activamente en tareas de producción y comprensión, tanto en forma oral como escrita.

Cada uno de los elementos culturales se convirtió en eje de los proyectos integradores, según lo identificado en la Unidad Didáctica *Chonaara wedapena k'insia warrāra it'ee* (Gobierno Mayor y SED, 2018) y en los resultados de la investigación: origen del pueblo, espacios vitales, luna, fiestas, los conocimientos ancestrales, danza, traje típico, música, instrumentos musicales y tejidos.

Se invita a los docentes de español y demás áreas a conocer los proyectos integradores, a implementar la Unidad Didáctica, a concertar la participación de la comunidad indígena y a reconocer la labor del profesor de apoyo cultural para promover la revitalización cultural de los niños Eperara, potenciar sus procesos de aprendizaje e incluir sus saberes culturales en las prácticas escolares.

Proyectos integradores

El tercer elemento que emergió en el análisis de resultados lo constituyen las preferencias por un estilo de enseñanza que se asemeje a sus principios culturales, por lo que, se vincula la estrategia de proyectos integradores como la metodología más pertinente para responder a las necesidades y preferencias de los estudiantes.

En este punto, es importante aclarar dos aspectos: por un lado, en cada uno de los proyectos integradores se presenta un componente cultural de la comunidad Eperara y se presenta un proyecto por cada uno de los ciclos escolares. Por otro lado, la intención es que la institución no solo adopte esta estrategia en la enseñanza del español L2, sino que también aporte elementos para una revisión curricular en las diferentes áreas.

Las fases de cada proyecto responden a los momentos propuestos en la secuencia didáctica y a su vez, a los principios de educación de la comunidad, entre los que se encuentran: Observar, Saber, Hacer y Ser. Cada momento es esencial en el proceso de aprendizaje de los niños y en el currículo se presentan como una oportunidad para fortalecer la competencia comunicativa en español.

Al final de cada ciclo, se sugiere trabajar el componente cultural junto con las demás áreas, desde los elementos que a estas les conciernen.

Español como segunda lengua

La principal causa del problema que presenta el aprendizaje de la lengua es el abordaje de la enseñanza del español como primera lengua en la institución, lo cual afecta la identidad de los niños indígenas y desconoce sus habilidades comunicativas en la primera lengua. En consecuencia, se propone desarrollar el bilingüismo de los estudiantes fortaleciendo de manera paralela y secuencial al español como segunda lengua, la lengua Siapidee.

De otra parte, en la enseñanza del español se debe profundizar en las estructuras gramaticales y el sentido comunicativo, es decir propender por la comprensión de la forma y el uso de la lengua en actividades de comprensión y producción, que se estructura en los contenidos para ser presentados de forma gradual y secuencial.

Así mismo, se invita a la comunidad educativa para que promueva el fortalecimiento de la primera lengua materna y del español como segunda lengua, ya que ambas lenguas, son utilizadas por los estudiantes en los contextos inmediatos y educativos.

Lineamientos Curriculares del Lenguaje y Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje

En este aspecto es importante aclarar que los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998) hacen referencia a las necesidades de fortalecer la lengua materna y de enseñar el español como segunda lengua a cualquier población indígena del territorio colombiano, por tanto, es importante que la Institución se apropie de estos lineamientos para formalizar las prácticas educativas.

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana presentan un momento del desarrollo lingüístico y didáctico propuesto para la educación formal en el país, cuales son el desarrollo de las competencias comunicativas a través del enfoque comunicativo y del enfoque semiótico para la significación.

De su desarrollo surgen los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 2006) como criterios que estructuran el área del lenguaje en los factores Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y Ética de la comunicación.

Los EBC, a través de los subprocesos, permiten definir la secuencialidad y gradualidad de los aprendizajes en cada uno de los ciclos, por lo que se toman como referencia en la estructura curricular.

Evaluación

La evaluación en el proceso de enseñanza de segundas lenguas para población indígena debe regirse por el principio de seguimiento de procesos, así lo afirma Pérez (2018), quien reconoce que esta forma de evaluación permite identificar el paso a paso para que el estudiante comprenda la razón de la

adquisición de un aprendizaje.

En este sentido, se propone realimentar en forma permanente cada una de las etapas y procesos que se desarrollan en el proyecto, con el fin de que el estudiante reconozca sus fortalezas y dificultades. Se invita, por lo tanto, a los docentes para que este proceso sea dialógico, dialogado, personalizado, se realice en diversos escenarios, se le otorgue más tiempo para su resolución y sea susceptible de realizarse por niveles o ciclos, en la perspectiva de que confluyan las dos visiones de mundo que aportan cada una de las lenguas de este proceso de bilingüismo y se fortalezca la interculturalidad, lo cual no riñe con el decreto 1290 que rige el Sistema Institucional de Evaluación del colegio.

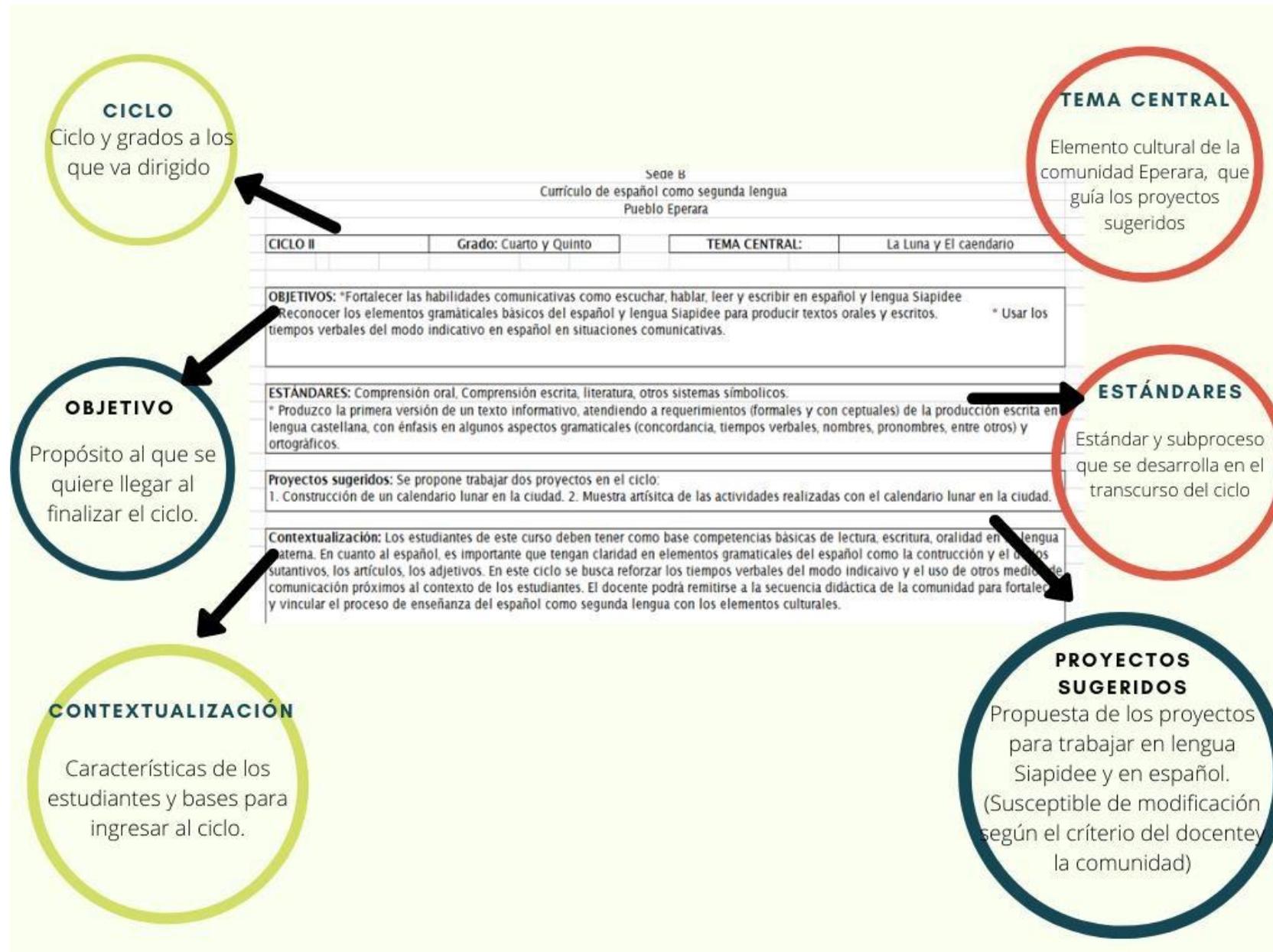
Aún con estas consideraciones es necesario solicitar a los entes nacionales la generación de pruebas en segunda lengua para esta población.

OBSERVACIONES PARA TENER EN CUENTA:

* Como se verá a continuación en el currículo se presenta una columna llamada Lengua Siapedee, en esta no se encontrarán contenidos de manera detallada, únicamente algunas sugerencias como invitación al profesor Elber Ismare, a la comunidad Eperara y a la comunidad educativa para participar de esta construcción de actividades que propendan por el desarrollo de las competencias comunicativas y la construcción de la significación en diversos códigos semióticos y en primera lengua, necesarios en la enseñanza según el ciclo en el que se encuentran los niños.

* Si bien los ciclos se proponen por grupos de grados de primero a tercero y de cuarto a quinto, en esta propuesta el grado primero se focaliza en la lectura y escritura de la lengua Siapidee y en el aprendizaje del español oral.

Estructura del currículo



METODOLOGÍA DEL PROYECTO

Propuesta del proyecto con los momentos Observar, Saber, Hacer y Ser.

LENGUA SIAPIDEE

El espacio para proponer los contenidos lingüísticos de la Lengua Siapidee

EVALUACIÓN

Propuesta para evaluar el proceso de aprendizaje del estudiante.

	Metodología del proyecto	Lengua Siapidee	Español	Competencia comunicativa	Evaluación
ir el álbum	Explorar- Observar: <i>¿De dónde venimos?</i> Presentar la historia del pueblo Eperara, hacer uso de narraciones, imágenes, formas de vivir, la importancia de la lengua, las creencias. Cada estudiante se dibuja así mismo y a su familia al finalizar el reconocimieto de la comunidad. Como tarea pedir a los estudiantes que sus padres les escriban un texto corto en lengua Siapidee, del porqué están en la ciudad.	Las vocales	* Hablar sobre las imagenes que observa el estudiante. * Léxico sobre los materiales que requiere para crear el álbum. * Traducir palabras del Siapidee al español. Estas deben estar relacionadas con el tema: El pueblo Eperara, practicarlas de forma oral, luego escribirlas y dibujar el significado. Con las palabras se puede iniciar el siguiente tema: Las vocales en español fonemas y grafías.	Estratégica: Uso de la traducción y el dibujo para identificar el significado de palabras en español. Lingüística: Fonemas de las vocales. Escritura de las grafías. Léxico sobre utiles escolares.	* Participación en los diálogos. * Reconocimiento de las vocales.
	Compartir- Saber: <i>¿Cómo llegamos?</i> Los estudiantes intentaran leer las experiencias de sus padres e identificar el porqué su familia está en la ciudad. Pueden anexar el texto al álbum y dibujar o pintar lo que entendieron.		* Hablar sobre cuáles son las razones del porqué están en la ciudad, cómo se sienten. * Las consonantes en español. Para trabajar las consonantes es importante que se relacione con las experiencias o elementos cercanos a los niños que se reflejan en la construcción del álbum. Ejemplo: el fonema /m/ con palabras como mamá.	Lingüística: Fonemas y grafías de las consonantes.	* Participación en los diálogos. * Reconocimiento de las consonantes.

ESPAÑOL

Contenidos del español para su enseñanza como segunda lengua.

COMPETENCIA COMUNICATIVA

Competencia comunicativa que se desarrolla en la etapa del proyecto, del español

**SUGERENCIA
PARA INTEGRAR
EL COMPONENTE
CULTURAL EN
LAS DEMÁS
ÁREAS**



Sugerencia para trabajar el componente cultural en las demás áreas: El pueblo Eperãrã Sia pidãra

Matemáticas	Ciencias	Sociales	Educación Física	Artes	Religión	Ética
Pensamiento matemático del pueblo. Números	Los animales del entorno. Tipos de alimentos. Características físicas del individuo Eperara.	Geografía, ubicación y características del territorio del pueblo en Colombia.	Juego, las rondas infantiles del pueblo Eperara.	Principales expresiones artísticas del pueblo, la danza, la música, el tejido, la pintura.	Cosmovisión del pueblo y creencias.	Características del pueblo y diferencia entre otros pueblos. Identidad indígena

CICLO INICIAL



Transición y Primero



Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez

Sede B

Currículo de español como segunda lengua

Pueblo Eperara

CICLO INICIAL	Grado: Transición Primero		TEMA CENTRAL:	El pueblo Eperãrã Sia pidãra
----------------------	-------------------------------------	--	----------------------	------------------------------

OBJETIVO:

*Fortalecer las habilidades comunicativas escuchar, hablar, leer y escribir en primera lengua, mediante narraciones propias de la comunidad, en la perspectiva de afianzar la identidad individual y colectiva.

*Propiciar la adquisición oral de la segunda lengua, a través de la exposición y uso de diversos registros y tipos de discurso que fortalezcan el surgimiento de la interculturalidad y el desarrollo del bilingüismo.

*Adquirir el sistema de escritura del español mediante el desarrollo de la conciencia fonológica que favorezca la apropiación de las grafías.

ESTÁNDARES: Factores Comprensión oral, Comprensión escrita y otros sistemas simbólicos.

SUBPROCESOS:

*Expresa en forma clara las ideas y sentimientos, según lo requiera la situación comunicativa en primera lengua.

*Enuncia textos orales y escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes en primera lengua y en español.

* Comprende la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.

Proyectos sugeridos: Se propone trabajar dos proyectos en el ciclo:

1. Crear un álbum en el que se narre los sucesos de la vida familiar y personal.

2. Construir un cancionero con narraciones o canciones tradicionales de los mayores y/o autoridades de la comunidad.

Contextualización: Los estudiantes de este curso son niños que han nacido en Bogotá, sin embargo, en sus casas han aprendido a hablar su lengua materna y en algunos casos no han adquirido ninguna habilidad ni competencia en español L2. Por esta razón, se busca que en este grado se refuercen las habilidades de lectura, escritura, oralidad y escucha en lengua *Siapidee*. En la enseñanza del español se busca que el estudiante potencie la oralidad e inicie el reconocimiento de los fonemas y el sistema de escritura. El docente podrá remitirse a la secuencia didáctica de la comunidad para fortalecer y vincular el proceso de enseñanza con los elementos culturales.

Fases del proyecto		Siapidee Lengua Propia	Actividad	Competencia comunicativa del español como segunda lengua	Evaluación
Crear el álbum personal	<p>Explorar- Observar: <i>¿De dónde venimos?</i> Presentar la historia del pueblo Eperara, hacer uso de narraciones, imágenes, formas de vivir, la importancia de la lengua, las creencias. Para esto se puede utilizar las páginas 8 y 9 de la Unidad didáctica. Cada estudiante se dibuja así mismo y a su familia al finalizar el reconocimiento de la comunidad. Como tarea pedir a los estudiantes que sus padres les escriban un texto corto en lengua <i>Siapidee</i>, del porqué están en la ciudad.</p>	Las vocales	<p>* Hablar sobre las imágenes que observa el estudiante en la Unidad didáctica. *Usar léxico sobre los materiales que se requieren para crear el álbum. *Traducir palabras del Siapidee al español. Estas deben estar relacionadas con el tema: El pueblo Eperara. Practicarlas de forma oral, luego escribirlas y dibujar el significado. Con las palabras se puede relacionar el siguiente tema: * Las vocales en español fonemas y grafías.</p>	<p>Uso de la traducción y el dibujo para identificar el significado de palabras en español.</p> <p>Fonemas de las vocales. Escritura de las grafías.</p> <p>Uso del vocabulario de: El pueblo Eperara, los colores, ser/estar, la familia,</p>	<p>*Participación activa en la clase. *Reconocimiento de los fonemas de las vocales.</p>
	<p>Compartir- Saber: <i>¿Cómo llegamos?</i> Los estudiantes dibujaran las experiencias de sus padres e identificar por qué su familia está en la ciudad. Pueden anexar el texto al álbum y dibujar o pintar lo que entendieron.</p>	Las consonantes.	<p>*Hablar sobre cuáles son las razones por las que están en la ciudad y cómo se sienten. * Elaborar dos dibujos: uno, cómo era la vida en el resguardo y, otro, cómo es la vida en la ciudad.</p>	<p>Lingüística: Fonemas y grafías de las consonantes.</p>	<p>*Participación en las narraciones y en los diálogos. *Reconocimiento de los fonemas de consonantes con su grafía.</p>

	<p>Practicar- Hacer: <i>¿Dónde estamos?</i> Dibujar el lugar donde habitaban y habitan, sus características, comparar los lugares. Dibujar las prácticas que realizan en familia. Escuchar las canciones o poemas, y comentar el sentimiento que las palabras les provocan. Escribir en Lengua sus emociones.</p>		<p>Escribir en español las palabras que nombra cada una de las imágenes dibujadas.</p>	<p>Reconocimiento del lugar urbano donde habitan y la manera de mantener prácticas culturales. Fonemas y grafías de los grupos consonánticos. Léxico sobre emociones. Se pueden usar las palabras de las emociones para trabajar las combinaciones de las consonantes. Por ejemplo: /tr/: tristeza /gr/: alegría. /pr/ sorpresa.</p>	<p>*Usar palabras del español para identificar emociones. * Identificar el sonido de las consonantes y representarlo gráficamente.</p>
	<p>Diálogo- Ser: Preparar una exposición para dar a conocer el álbum a los demás compañeros en el círculo de la palabra, invitar a compañeros o personas de la comunidad, exponerlos en un evento cultural del colegio y guardar los álbumes en la biblioteca del colegio.</p>	<p>Saludos</p>	<p>*Saludar: Buenos días, Buenas tardes, buenas noches. * Presentación personal en español. Mi nombre es..., Yo soy... *Usar las palabras en español para dar a conocer el álbum.</p>	<p>Sociocultural: Saludar, presentarse ante un público. Intercultural: Compartir el principio comunitario del pueblo Eperara con la comunidad educativa.</p>	<p>* Presentación oral sobre la creación del álbum. * Elaboración del álbum, según las condiciones solicitadas.</p>
<p>Crear el cancionero</p>	<p>Explorar- Observar: <i>¿Quiénes son autoridades en la comunidad? ¿Por qué son importantes las personas mayores en la comunidad?</i></p> <p>Reconocer cuáles son las autoridades de la comunidad, cuáles son las funciones y qué hacen en Bogotá para ayudar y cuidar a la comunidad.</p>	<p>Léxico en lengua.</p>	<p>Describir en forma oral las personas mayores de su comunidad (madre, padre, abuelos, autoridades) mencionando cómo son y qué hacen.</p>	<p>Emplear el léxico para describir cómo son las personas de su comunidad. Uso de adjetivos, el verbo ser y tener en forma oral.</p>	<p>*Participar en los diálogos. *Describir de forma oral los miembros de la comunidad, nombrando características generales y particulares.</p>

<p>Compartir - Saberes: ¿Qué nos enseñan los mayores? Trabajar en los elementos culturales que enseñan los mayores, hablar sobre estos temas y expresarlos en forma gráfica Focalizar la enseñanza en cantos como rondas infantiles entre otras. Y propiciar su sistematización.</p>	<p>Historias de la comunidad.</p>	<p>Presentar canciones o rondas infantiles para desarrollar la conciencia fonético- fonológica.</p> <ul style="list-style-type: none"> * /m//n//s/ /l//f/ *Combinación consonante vocal y vocal consonante. * /p/ /t/ * /b/ /d/ *Combinación consonante, consonante vocal. *C: ca, co, cu, * que, qui * P y q V, LL, Y, la i griega en posición final * Ch * G: ga, go, gu * Gü * R : en posición inicial y entre vocales * J * Gue * Estructura CCVC. * C: ce, ci. * Z * Ñ * K * X: entre vocales o al final, /j/, al comienzo. * W: /U * Combinaciones de grupos consonánticos. 	<p>Desarrollo de la conciencia fonética fonológica a través de rimas, juegos, retahílas, canciones. Pronunciación.</p>	<p>* Participación en la separación de sílabas de forma oral.</p>
<p>Practicar - Hacer: Construir un cancionero apoyado de diferentes formas de expresión como el dibujo, la pintura, el tejido. Es posible que el cancionero también incluya canciones en español.</p>		<ul style="list-style-type: none"> * Oraciones interrogativas, exclamativas. *Reconocimiento de las grafías en español que tienen el mismo sonido. /s/ /c/ /z/; /b/ y /v/; /k/ y /q/. *Palabras homófonas. 	<p>Lingüística: Desarrollo de la conciencia fonética fonológica, léxico.</p>	<p>* Diseño de la tarjeta de invitación.</p>

<p>Diálogo- Ser: Invitar a los mayores a participar de la exposición de los cancioneros que han creado los estudiantes. Exponer los cancioneros en un evento cultural de la institución para Para que los niños lo den a conocer</p>		<p>*Creación de oraciones sencillas. * Participar con preguntas y respuestas en el diálogo con la autoridad. * Entonación en las preguntas.</p>	<p>Sociolingüística: Preguntar y responder en forma adecuada y asertiva. Intercultural: Compartir saberes.</p>	<p>*Uso de la entonación para preguntar y responder en un contexto comunicativo.</p>
---	--	---	--	--

Sugerencia para trabajar el componente cultural en las demás áreas: El pueblo *Eperārā Sia pidāra*

Matemáticas	Ciencias	Sociales	Educación Física	Artes	Religión	Ética
<p>Pensamiento matemático del pueblo. Números, (pensamiento numérico)</p>	<p>Los animales del entorno. Tipos de alimentos. Características físicas del individuo Eperara.</p>	<p>Geografía, ubicación y características del territorio del pueblo en Colombia.</p>	<p>Juegos y las rondas infantiles del pueblo Eperara.</p>	<p>Principales expresiones artísticas del pueblo, la danza, la música, el tejido, la pintura.</p>	<p>Cosmovisión del pueblo y creencias.</p>	<p>Características del pueblo y diferencia entre otros pueblos. Identidad indígena y la comunidad mayoritaria del país.</p>

CICLO I



Segundo y Tercero



Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez

Sede B

Currículo de español como segunda lengua

Pueblo Eperara

CICLO I	Grado: Segundo y Tercero	TEMA CENTRAL:	Los espacios vitales Eperãrã
----------------	---------------------------------	----------------------	------------------------------

OBJETIVO: *Fortalecer las habilidades comunicativas de escuchar, hablar, leer y escribir en español y lengua Siapedee A través de diversas narraciones, fortaleciendo la identidad cultural.

* Reconocer los elementos gramaticales básicos del español y lengua Siapedee para producir textos orales y escritos, mediante el reconocimiento de elementos culturales, en pro del desarrollo de su bilingüismo y la interculturalidad.

ESTÁNDARES: Comprensión oral, Comprensión escrita, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.

SUBPROCESOS:

*Revisa, socializa y corrige los escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros, profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia nominal, tiempos verbales, pronombres personales) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) del español y la lengua Siapedee.

*Recrea relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas.

* Identifica los diversos medios de comunicación con los que interactúa.

Proyectos sugeridos: Se propone trabajar dos proyectos en el ciclo:

1. Crear un herbario o un animalario.
2. Crear un texto narrativo sobre elementos de los espacios vitales Eperara.

Contextualización: Los estudiantes de este curso deben tener como base competencias básicas de lectura, escritura y oralidad en primera su lengua. En cuanto al español, deben tener una habilidad oral que les permita establecer conversaciones sencillas en contextos como la escuela y haber adquirido el sistema de escritura en L1. En este ciclo se busca reforzar la competencia gramatical en las dos lenguas como fundamento para la producción oral y escrita que se requiere al finalizar el ciclo, según los estándares. El docente podrá remitirse a la secuencia didáctica de la comunidad para fortalecer y vincular el proceso de enseñanza del español como segunda lengua con los elementos culturales.

Fases del proyecto		Siapedee, Lengua propia	Actividades y contenidos del español	Competencia comunicativa del español como segunda lengua	Evaluación
Crear un herbario o un animalario.	<p>Explorar- Observar: ESPACIOS VITALES. ¿Cuáles son los espacios vitales de la comunidad? ¿Qué elementos de la naturaleza son importantes para la comunidad? En qué espacio vital se encuentran los elementos de la naturaleza como las plantas y los animales. ¿Por qué son importantes para la comunidad Eperara? Dialogar con los estudiantes sobre esto para que se realicen las explicaciones necesarias en español.</p>		<p>Construir un collage con dibujos o imágenes de los espacios vitales en parejas.</p> <p>Dialogar sobre los espacios vitales en la comunidad Eperara, nombrar los elementos que allí se encuentran para introducir el tema de:</p> <p>*Sustantivo: Tratar qué son los sustantivos en español a partir de los elementos que hay en los espacios vitales de la comunidad como animales o plantas. Género del sustantivo: Número del sustantivo: Singular (Cuando se refiere a un solo objeto) Plural (cuando se refiere a varios objetos). *El artículo: indefinidos (Cuando hay varios objetos del mismo tipo o se habla por primera vez de ese objeto): <i>una paloma</i>; y definidos (no hay otros objetos como ese o ya se ha hablado de ese objeto): <i>el sol, la luna</i>.</p>	<p>Lingüística: gramatical: concordancia nominal. Lexical y ortográfico del sustantivos y artículo.</p>	<p>*Utilizar el collage de los espacios vitales para nombrar los elementos que allí se encuentran, usando el sustantivo y el artículo en concordancia con el género y el número, de manera oral y escrita.</p>
	<p>Compartir- Saber: ¿Cómo se ven reflejados esos espacios vitales en la ciudad? ¿Qué elementos de</p>		<p>*Describir cómo son los animales y las plantas en los espacios vitales de la comunidad y en la vida de la</p>	<p>Lingüística: Gramática, lexical y ortográfica. Intercultural:</p>	<p>*Participación en los diálogos. *Uso de los adjetivos en</p>

<p><i>la naturaleza y de los espacios vitales encontramos en la vida de la ciudad?</i> Dialogar bajo estas preguntas orientadoras para identificar qué elementos hacen parte de la comunidad Eperara y cuáles son importantes rescatar en la ciudad. De acuerdo con las respuestas de los estudiantes se pueden retomar los elementos culturales como las plantas o los animales de la comunidad presentes en la ciudad. Describir cómo son estos elementos en la ciudad.</p>		<p>ciudad. Se puede construir un esquema comparativo. Para esto se requiere trabajar elementos del español como:</p> <p>* Concordancia nominal entre artículo indefinido o definido, sustantivo, pronombre posesivo, demostrativos.</p> <p>* Pronombres personales: Yo, tu él/ella, nosotras/nosotros, ellos/ellas.</p> <p>-Cópula ser - estar: Se usa el <u>ser</u> para: definir palabras, expresar las características, definir o clasificar un objeto e identificar el objeto al que nos referimos. Se usa <u>estar</u> para localizar el objeto y el estado en el que se encuentra el objeto.</p> <p>*Adjetivos: (para hablar de las cualidades de los objetos que nombramos). - Género y número de los adjetivos.</p>	<p>Reconocimiento de los espacios y territorio vital de la comunidad y la vida en la ciudad.</p>	<p>concordancia con el sustantivo en número y género para describir los elementos de los espacios vitales que se encuentran en la ciudad, de forma oral y escrita. * Cuadro comparativo con frases sencillas de los elementos culturales de la comunidad.</p>
<p>Practicar- Hacer: Construir un herbario o un animalario según el gusto del estudiante.</p>		<p>Realizar un herbario o animalario, con ayuda de los padres, durante cada clase. Hacer oraciones</p>	<p>Intercultural: Vincular los elementos culturales al contexto de la ciudad.</p>	<p>*Herbario.</p>

<p>Identificar cuáles son las plantas o animales importantes en la comunidad. Escribir oraciones sencillas donde se describan sus características usando los elementos gramaticales del español.</p>		<p>sencillas para cada imagen. Reforzar los elementos gramaticales como el sustantivo, el artículo y el adjetivo para hacer oraciones sencillas a partir de preguntas orientadoras.</p> <p>Qué tipo de planta o animal es, para qué se usa, qué significa para la comunidad, cómo cuidarla, cómo se relaciona con el sol y la luna. Para esto es importante incluir aspectos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El uso de la mayúscula (para hacer referencia a los nombres de los individuos, después de un punto.) -Uso de punto y de la coma. 	<p>Concordancia nominal. Orden SVO</p> <p>* El uso de la mayúscula y punto y coma.</p>	
<p>Diálogo- Ser: Presentar el herbario o el animalario en una mesa redonda, compartir los saberes de la comunidad y la forma en que se aplican al contexto de la ciudad.</p>		<p>El diálogo puede estar apoyado con ejercicios de escritura, donde cada Herbario o animalario tenga fichas para que los compañeros pregunten o den sus opiniones e incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Turnos de la palabra * Acentuación gráfica: Interrogativos y exclamativos. 	<p>Gramatical oración simple y concordancia nominal, verbal y orden SVO. Turnos de la palabra.</p>	<p>*Diálogo y exposición del herbario o el animalario. *Turnos de la palabra.</p>

Creación del texto narrativo

<p>Explorar- Observar: Escuchar o narrar historias y cantos de la comunidad Eperara en legua Siapedee con ayuda de los textos literarios de la comunidad o narraciones de los padres o abuelos. ¿Qué representan? ¿Cómo se realizan en la ciudad estas prácticas?</p>		<p>Narrar de manera oral la historia o comentar de qué se trata la canción en español. Para esto es importante que los estudiantes identifiquen el personaje, el espacio de la historia y el tiempo de las acciones, con preguntas orientadoras: ¿De quién se habla? ¿Dónde ocurre la historia? ¿Qué pasó? Se pueden tomar las principales acciones de la historia para dar a conocer qué es un verbo en español.</p>	<p>Gramática concordancia nominal y verbal. Orden SVO; identificación de los verbos de los tres grupos.</p>	<p>* Concordancia en los elementos gramaticales para narrar sucesos de forma oral y escrita.</p>
<p>Compartir- Saber: A partir de las narraciones o cantos trabajados anteriormente, los estudiantes podrán crear historietas, en las cuales se grafiquen los sucesos más importantes de la narración o el canto. Realizar la lectura de las páginas 6 y 7 de la Unidad didáctica.</p>		<p>Con la introducción anterior se pueden trabajar los siguientes temas de español: * Verbo en infinitivo: la forma en que encontramos los verbos en los diccionarios. El infinitivo en español tiene tres terminaciones en -ar, -er e -ir. *Verbo haber y tener. *Verbos regulares de los tres grupos en presente. * Estar + gerundio.</p> <p>En la creación de historieta, se hará uso de los cuadros de diálogo para trabajar en la escritura y los componentes gramaticales. Es posible hacer una dramatización para reforzar los contenidos de</p>	<p>El estudiante escribirá oraciones simples.</p>	<p>La historieta con cuadros de diálogo, donde se evidencia el uso de la concordancia nominal, cópula ser o estar, verbos y pronombres.</p>

	manera oral. Se puede utilizar los dibujos para contar historias de manera secuencial, puede compararse con la historieta como una expresión occidental.		
<p>Practicar- Hacer: Con cada una de las viñetas los estudiantes crearán oraciones sencillas que narren el suceso en español. En un segundo momento, a modo de juego y para incentivar la creación literaria, se puede incluir elementos de la ciudad a las historias o narraciones de la comunidad. Ejemplo: <i>Tachiak 'ore recorre todos los días <u>la ciudad</u> para cuidar de su creación.</i></p>	<p>Para narrar en forma escrita, en cada uno de los sucesos los estudiantes deberán trabajar.</p> <p>* Pronombres interrogativos.</p>	<p>Involucrar las narraciones ancestrales con el contexto de la ciudad para crear textos narrativos en español. Ortografía, gramática y léxico.</p>	<p>*La creación narrativa que los estudiantes desarrollen y que evidencie el uso de elementos gramaticales, el sentido comunicativo.</p>

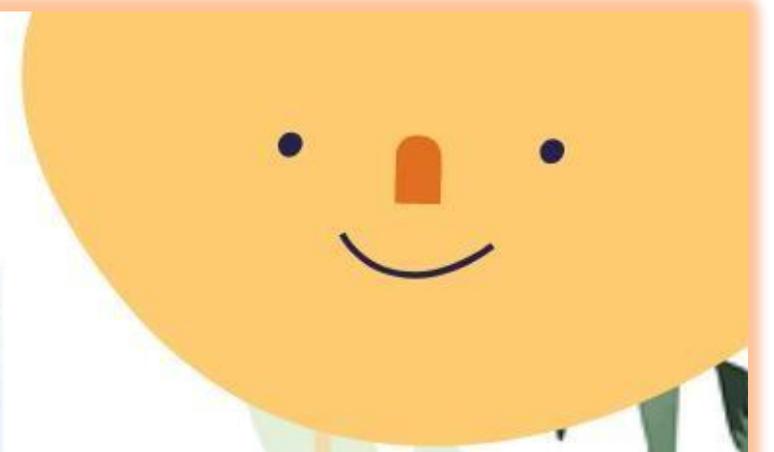
<p>Diálogo- Ser: Leer los textos creados en español, afianzando la seguridad y confianza en su creatividad, identidad y autonomía. Grabar en lengua propia una narración y traducirlo al español.</p>	<p>Se puede reforzar la fluidez en la lectura a partir de la práctica con la entonación de grupos fónicos, el uso de la coma y el punto como pausas importantes en la lectura.</p> <p>Identificar en la grabación de la narración en Siapidee, los tiempos, verbos.</p>	<p>Enunciados simples con coherencia nominal, verbal en tiempo presente. Interpretación de otros elementos que comunican.</p>	<p>* Participar activamente en los diálogos que se producen en clase, produciendo la entonación adecuada en cada intervención. * Fluidez en la lectura, uso adecuado en la puntuación (la coma y el punto).</p>
--	---	--	--

Sugerencia para trabajar el componente cultural en las demás áreas: Los espacios vitales Eperara						
Matemáticas	Ciencias	Sociales	Educación Física	Artes	Religión	Ética
Cuerpos geométricos (pensamiento geométrico) Conteo con los elementos de los espacios (pensamiento espacial).	Tipos de ecosistemas, seres acuáticos, terrestres y aéreos. El sol, la luna, la tierra. Los recursos naturales: el agua.	Comunidad, localidad, zonas urbanas, zonas rurales, el clima y el paisaje.	Juego, canciones las rondas infantiles del pueblo Eperara y de la cultura mayoritaria.	La naturaleza, los tipos de paisajes como marino, terrestre, urbano, rural. Simplificación de la forma animal.	Creación del mundo, los dioses en culturas occidentales, plantas sagradas, sitios sagrados.	La convivencia del individuo con la naturaleza, los animales. Cuidado de los recursos.

CICLO II



Cuarto y Quinto



Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez

Sede B

Currículo de español como segunda lengua

Pueblo Eperara

CICLO II	Grado: Cuarto y Quinto	TEMA CENTRAL:	La Luna y El calendario
-----------------	-------------------------------	----------------------	-------------------------

OBJETIVOS: *Fortalecer las habilidades comunicativas escuchar, hablar, leer y escribir en español y lengua Siapedee
* Reconocer los elementos gramaticales básicos del español y lengua Siapedee para producir textos orales y escritos. *
Usar en situaciones comunicativas los verbos irregulares en presente, verbos regulares en pasado y futuro y los verbos irregulares en los tres tiempos (presente, pasado y futuro)

ESTÁNDARES: Comprensión oral, Comprensión escrita, literatura, otros sistemas simbólicos.

SUBPROCESOS:

- * Produzco un texto oral, teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa.
- * Producir la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia nominal y verbal, enunciado simple, pronombres interrogativos, entre otros) y ortográficos.
- * Elabora hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario y, entre este y el contexto.
- *Caracteriza los medios de comunicación masiva y selecciona la información que emiten, para utilizarla en la creación de nuevos textos.

Proyectos sugeridos: Se propone trabajar dos proyectos en el ciclo:

1. Construcción de un calendario lunar en la ciudad.
2. Muestra artística de las actividades realizadas con el calendario lunar en la ciudad.

Contextualización: Los estudiantes de este curso deben tener como base competencias básicas de lectura, escritura, oralidad en su primera lengua. En cuanto al español, es importante que tengan claridad en elementos gramaticales del español como la concordancia nominal y verbal en presente con verbos regulares. En este ciclo se busca reforzar los tiempos verbales del modo indicativo como el presente, el pretérito indefinido e imperfecto y el Futuro con verbos regulares e irregulares. Adicionalmente, comprender el uso de otros medios de comunicación próximos al contexto de los estudiantes. El docente podrá remitirse a la secuencia didáctica de la comunidad para fortalecer y vincular el proceso de enseñanza del español como segunda lengua con los elementos culturales.

Fases del proyecto		Siapidee, Lengua propia	Actividades y contenidos del español	Competencia comunicativa del español como segunda lengua.	Evaluación
Creación del calendario lunar en la ciudad.	<p>Explorar- Observar: La luna Se retoma la propuesta que se presenta en la unidad, donde se sugiere que los estudiantes realicen un ejercicio de observación a la luna en la ciudad y la dibujen (págs. 10, 11 y 12). Luego, se recomienda utilizar preguntas orientadoras para promover una discusión: ¿Por qué la luna es importante para la vida de los seres humanos? ¿Qué prácticas culturales hay en su familia en torno a la luna? ¿Cómo influye la luna en la vida de la ciudad?</p>		<p>Según la discusión, seleccionar cuáles son las actividades que se realizaban en el territorio y cuáles se realizarán en la ciudad de acuerdo con los cambios lunares. Producir un relato con las acciones que se realizan en la comunidad de acuerdo con los cambios de la luna.</p>	<p>gramatical concordancia verbal en pasado. Uso del diccionario</p>	<p>* Exposición del relato. * Fichero con dibujos en el que se evidencie el significado del verbo.</p>
	<p>Compartir- Saber: Leer el texto que se presenta en la Unidad didáctica sobre la luna llena, la luna menguante y la luna nueva (pág. 12 -15). Seleccionar con el uso de colores las actividades que se realiza en la comunidad Eperara. Se puede usar colores para indicar tiempos verbales.</p>		<p>Después de leer el texto las prácticas culturales que realizaba en el territorio y</p>	<p>Gramática: concordancia nominal, verbos irregulares, léxico y ortografía.</p>	<p>*Participación en los diálogos. *Cuadro donde se realice clasificación de los verbos según el tiempo en el que se desarrolla la acción (presente, pasado y futuro), de acuerdo con la participación en los diálogos.</p>

<p>Practicar- Hacer: Actividad sugerida en la unidad didáctica: Construir el calendario según las actividades que se realizan en la ciudad. Durante un mes, los estudiantes observan las diferentes fases de la luna y registran en su cuaderno cuáles son las actividades que se realizan en la ciudad de acuerdo a los momentos lunares. Pueden acompañar sus anotaciones con fotografías o dibujos.</p>		<p>Construir un diario, donde se realicen las anotaciones de las actividades que hacen los niños en los cambios lunares. Para esto, puede explicar el tema de: *Verbos irregulares en pasado, presente y futuro.</p>	<p>Intercultural: Vincular los elementos culturales al contexto de la ciudad. Lingüística: Gramatical concordancia verbal con verbos irregulares. Léxico.</p>	<p>*Diario con las anotaciones de las actividades que realizan en los tres tiempos. Uso de los verbos irregulares en presente pasado y futuro para indicar las actividades que realizan según el calendario lunar de la ciudad.</p>
<p>Diálogo- Ser: Construir de manera individual o en comunidad con los compañeros y profesores el calendario lunar de la ciudad, utilizando como guía el calendario que se presenta en la Unidad didáctica.</p>		<p>Creación y explicación de calendario lunar según las actividades en la ciudad. Uso de: * Marcadores discursivos. Conectores entre frases y <i>su uso: y, o, pero, sino porque...</i></p>	<p>Reconocimiento de la visión de la luna en la cultura occidental. Concordancia verbal y marcadores discursivos en la producción oral y escrita. oraciones compuestas.</p>	<p>* El calendario lunar *Exposición del calendario lunar de forma oral y escrita en las que se evidencie el uso de la concordancia verbal con verbos irregulares</p>

<p>Muestra artística de las actividades que se realizan en la ciudad.</p>	<p>Explorar- Observar: ¿Cuáles son las actividades artísticas que se realizan según el calendario lunar? ¿Qué actividades puede realizar como niño de la comunidad? ¿Cuál es el origen de estas actividades? ¿Cuáles eran las actividades que realizaban en el territorio? El tejido, las artesanías, la música, la danza.</p>		<p>Para hablar de las actividades culturales que los niños pueden hacer en la comunidad y lo que les gusta hacer es importante introducir elementos lingüísticos como: * Perífrasis: Querer + infinitivo Poder + infinitivo</p>	<p>Gramatical: oraciones compuestas. lexical y ortográfica.</p>	<p>* Diálogo en el que se evidencie la incorporación de la modalización. * Expresión oral y escrita de las actividades culturales que el estudiante realiza como individuo de la comunidad.</p>
--	---	--	---	---	--

	<p>Compartir- Saber: Permitir que los estudiantes seleccionen una de las actividades artesanales como tejido, danza, dibujo que practican para indagar sobre esta con sus padres y la comunidad. Los estudiantes narran el origen de esta práctica y la forma de realizar esta actividad.</p>		<p>Como los estudiantes deben exponer la actividad artesanal que seleccionaron se puede trabajar elementos del español como: Marcadores discursivos El modo imperativo del verbo para dar instrucciones a los compañeros para crear tejidos, dibujos, artesanías. *Pronombres relativos subordinados, sin tilde: que, quien, como, cual, donde, cuyo ...</p>	<p>Gramatical: oraciones compuestas. lexical y ortográfica.</p>	<p>*Presentación oral y escrita de la investigación sobre el origen de la muestra artesanal, incorporando el uso de pronombres relativos. *Lista de las instrucciones para indicar cómo realizar la muestra artesanal.</p>
	<p>Practicar- Hacer: Preparar la muestra artesanal y realizar la presentación de la manifestación cultural en un evento del colegio, una Izada de Bandera, una muestra empresarial.</p>		<p>Presentar en forma oral los significados de la muestra usando los elementos gramaticales vistos hasta el momento.</p>	<p>Compartir los saberes ancestrales en la comunidad educativa. Ortografía, gramática y léxico.</p>	<p>*Presentación oral y participación en el evento cultural de las muestras artesanales de la comunidad.</p>

	<p>Diálogo- Ser: Contar lo sucedido en un texto informativo. Y publicar estos textos en un mural del colegio o en el periódico escolar.</p>		<p>Crear un texto informativo a partir del evento cultural que se haya llevado a cabo. Identificar cuál es la estructura de este tipo de texto.</p>	<p>Pronunciación Discursiva: Estructura del texto informativo. Compartir los saberes ancestrales en la comunidad educativa. Diferencia entre textos narrativos e informativos</p>	<p>* Presentación del texto informativo.</p>
--	--	--	---	---	--

<p>Sugerencia para trabajar el componente cultural en las demás áreas: El calendario lunar Eperara</p>						
<p>Matemáticas</p>	<p>Ciencias</p>	<p>Sociales</p>	<p>Educación Física</p>	<p>Artes</p>	<p>Religión</p>	<p>Ética</p>
<p>Calendario, meses, días, fechas, fracciones, perímetro. (Pensamiento aleatorio)</p>	<p>Luz, energía fases de la luna, cambios climáticos, procesos de cosechas.</p>	<p>Sistema solar, los planetas, rotación traslación, movimiento de la luna, Zonas horarias</p>	<p>Juego, canciones las rondas infantiles del pueblo Eperara y de la comunidad mayoritaria.</p>	<p>Danza, tejido, pintura, música.</p>	<p>Autoridades espirituales en las diferentes religiones.</p>	<p>Emociones, las normas familiares, los hábitos como personas Eperara.</p>

10. Conclusiones y perspectivas a futuro

En esta investigación se diseñó una propuesta curricular para la enseñanza del español como segunda lengua a la población indígena Eperara de los ciclos Inicial, I y II del colegio público José Joaquín Castro Martínez de la ciudad de Bogotá, con el fin de aportar a los procesos de enseñanza y al fortalecimiento cultural a través del aprendizaje de las lenguas. Para alcanzar este objetivo fue necesario cumplir con los siguientes aspectos:

En un primero momento, se identificaron las características y necesidades de los niños Eperara a través de la aplicación de dos instrumentos. El primero, consistió en la creación de dos entrevistas semiestructuradas, una para los docentes de español que desearon participar de la investigación y otra para el profesor de apoyo cultural, quien pertenece a la comunidad indígena y se encuentra trabajando en la institución con el fin de fortalecer la identidad cultural de los niños; el segundo, fue el diseño de dos talleres para los estudiantes Eperara, donde se buscaba conocer sus percepciones, motivaciones y necesidades respecto al proceso de aprendizaje del español.

Con la aplicación de estos instrumentos se encontró que los estudiantes hacen uso de la lengua Siapedee en contextos familiares, comunitarios y en algunos espacios escolares, sin embargo, presentan dificultades en algunas habilidades como la lectura y la escritura de esta. También se identificó que los niños Eperara tienen sentido de identidad y pertenencia con la comunidad, ya que en varias de sus respuestas mencionaron la importancia de continuar practicando actividades culturales que les permitan revitalizar y mantener sus tradiciones. Este hallazgo fue muy importante para la investigación, pues en algunos casos, como se encontró en los antecedentes, las poblaciones indígenas que se encuentran en los contextos urbanos suelen demostrar un desconocimiento por su origen y su cultura y esto seguramente hubiera cambiado el rumbo de la investigación.

Otro de los aspectos encontrados, fue el uso y grado de adquisición que tienen los estudiantes en español, en el que se demostró que a pesar de que muchos niños reconocen tener un buen manejo en la habilidad oral, también reconocen que tienen dificultades en los procesos de comprensión oral y producción escrita, a lo que los docentes también agregan como la limitación más común en el desarrollo de este tipo de actividades durante las clases de español.

Adicionalmente, se identificó que los estudiantes consideran importante que algunos elementos culturales de su comunidad sean tratados en las clases de español, entre los que se

encuentra la lengua materna y la historia del pueblo indígena.

La participación de los docentes y el profesor de apoyo cultural fue esencial en el reconocimiento de las necesidades de los estudiantes, ya que, a través de sus apreciaciones respecto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje del español de los niños Eperara, se observó una alta preocupación por responder a las particularidades de los estudiantes y, al mismo tiempo, cumplir con las exigencias de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006) debido a que la mayoría de los niños no alcanzan este requisito al finalizar los grados escolares. Ante esta preocupación el profesor de apoyo cultural agrega que es necesaria la inclusión de los elementos culturales de la comunidad de forma transversal para que los estudiantes fortalezcan su identidad y se motiven al proceso de aprendizaje de cualquier área, ya que así lo demostraron en diferentes actividades académicas donde se incluían aspectos culturales y los niños respondían a los ejercicios de producción oral y escrita. Adicionalmente, el profesor reitera que se requiere atender los procesos de evaluación y enseñanza desde un enfoque diferencial.

Por lo anterior, se definieron los criterios pertinentes para diseñar la propuesta curricular de enseñanza del español como segunda lengua para la comunidad Eperara, entre los que se encontraron: primero, fortalecer la primera lengua, ya que es fundamental que los niños desarrollen su competencia comunicativa en Siapedee no solo por la revitalización lingüística que esto implica sino, además, porque se necesita como base para alcanzar un proceso exitoso de adquisición del español como segunda lengua.

Un segundo criterio, fue definir cuál era la metodología más apropiada para el contexto de los estudiantes y para esto, se recurrió a uno de los principios de la dimensión pedagógica del SEIP, el cual es proyectos integradores teniendo como base los elementos culturales de la comunidad.

Por consiguiente, el tercer criterio, fue la selección de los contenidos culturales para la creación de los proyectos. Al respecto conviene decir que la selección de los elementos culturales para el diseño curricular se retoma de los hallazgos encontrados en el análisis de datos y de la Unidad didáctica *EPERÁRĀ Chonaara wedapena k'insia warrāra it'ee Pensamiento de los mayores para los niños y niñas* (Gobierno Mayor y SED, 2018).

El cuarto criterio, es la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, la cual debe guiarse desde una perspectiva formativa, dialógica y de seguimiento, que le permita a los docentes y a los niños comprender y lograr el desarrollo de los subprocesos propuestos en los Estándares Básicos

de Competencias en Lenguaje -EBCL. Por esto, es importante enfatizar en que, como la estrategia de enseñanza es por proyectos, así mismo la evaluación debe ir encaminada a valorar el paso a paso que el estudiante realiza para alcanzar un aprendizaje, de forma dialogada y con enfoque diferencial.

El último criterio, es la adopción de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Es importante anotar, que durante el proceso de investigación se encontró que los Lineamientos Curriculares del Lenguaje (MEN, 1998), los cuales sirven como base para los estándares, se reitera que la enseñanza del español para cualquier población indígena, en el territorio colombiano, debe garantizarse como segunda lengua con el fin de desarrollar la competencia comunicativa tanto en la primera lengua como en la segunda lengua.

Bajo esta perspectiva de enfoque comunicativo surgen los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje los cuales, además de ser criterios para la evaluación de la educación formal a nivel institucional, distrital y nacional; son orientaciones para desarrollar las competencias comunicativas en el aprendizaje de cualquier lengua, ya que los estándares presentan los subprocesos para el desarrollo de competencias como: Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y Ética de la comunicación, aspectos que permiten orientar lo procesos de enseñanza y de aprendizaje en L1 o L2.

Bajo estos criterios seleccionados, se dio paso al cumplimiento del siguiente objetivo, el cual era analizar la pertinencia del currículo de la institución que se utiliza para la enseñanza del español a toda la comunidad educativa. Vale la pena anotar que, al ser un currículo pensado para la enseñanza del español como primera lengua, evidentemente no cumple con criterios como el fortalecimiento de la lengua materna o la inclusión de los elementos culturales de la comunidad en proyectos integradores. Por esta razón, se concluyó que no era posible hacer una adaptación del mismo, sino que era necesario diseñar una propuesta que cumpliera con los aspectos hallados durante el análisis de resultados y respondiera al contexto de los estudiantes Eperara.

Entre las limitaciones encontradas en el proceso de investigación están al alcance del estudio y el momento de pandemia del Covid-19 en el que se desarrolló este trabajo. El primero, porque sería importante que esta propuesta curricular se siguiera construyendo para los ciclos superiores, y así la institución contara con una herramienta base para solventar las dificultades didácticas y de evaluación que afectan el proceso de aprendizaje del español como segunda lengua en los niños Eperara. El segundo aspecto, afectó la aplicación de la entrevista a los docentes de español,

la cual tuvo que modificarse en formato de encuesta para realizarla de manera virtual; la aplicación de los talleres con los niños tuvo que hacerse en sus casas y debido a la cantidad de trabajo académico se retrasó el análisis de los resultados y, además, impidió la socialización de la propuesta curricular con la comunidad indígena y educativa.

Durante el desarrollo de la investigación se evidenció la necesidad sentida de la comunidad Eperara, y muy posiblemente de muchos otros pueblos indígenas ubicados en Bogotá, por seguir siendo escuchados dentro de los procesos institucionales en los que ellos se encuentran involucrados de manera involuntaria y que a pesar de esto hacen un esfuerzo por resistir no solo a la vida de la ciudad, sino además ante el riesgo permanente de que los niños indígenas pierdan su identidad y su primera lengua en este contexto de inmersión. Ante esto, es entendible que no nos encontramos dentro de un contexto indígena y que muy probablemente esta situación de inclusión de los niños indígenas seguirá siendo el común de las instituciones públicas, pero si es importante que los docentes y directivas promovamos el derecho a la educación de estas comunidades como lo establecen las leyes y los normas educativas con el fin de fortalecer y valorar esa riqueza cultural y lingüística que traen consigo cada uno de los niños desplazados de sus territorios y que se encuentran en este contexto urbano tan lleno de desigualdad.

El rol del profesor Elber, y el de muchos otros profesores de apoyo cultural en los colegios públicos, es la muestra fidedigna del interés de las comunidades por abrir ese espacio intercultural el que tanto hemos descuidado como población mayoritaria, las comunidades están abiertas a generar espacios de diálogo donde se evidencie el respeto por el otro, donde se restablezcan las conexiones culturales para generar caminos de equidad. Por esta razón, se necesita de sensibilización en el personal docente a una realidad social que nos pertenece, que no podemos desconocer violentando los derechos de tantos niños bilingües y fuentes de saber.

10.1. Perspectivas a futuro

En primer lugar, es importante reconocer que debido a la situación de pandemia no se pudo socializar la propuesta curricular con la población Eperara y la comunidad educativa. Por lo tanto, una de las primeras perspectivas a futuro es solicitar el espacio, ya sea de forma virtual o presencial de acuerdo con las dinámicas institucionales, para dar a conocer la propuesta, agradecer por la participación e invitar a la comunidad indígena y educativa a continuar con esta construcción.

Por otro lado, el diseño de esta propuesta invita al profesor Elber, a la comunidad Eperara y a los docentes que deseen participar a complementar la propuesta curricular o crear un currículo de primera lengua para definir y seleccionar los componentes lingüísticos, comunicativos y culturales, necesarios para el fortalecimiento de la lengua Siapedee en los niños. Así mismo, se invita a la comunidad a continuar con la construcción de la propuesta curricular, que se presenta como resultado de esta investigación, para la atención de los niños Eperara de los ciclos más avanzados de básica secundaria.

También se invita a la comunidad educativa y a las directivas a iniciar con los cambios administrativos necesarios para que se oficialice el espacio académico, donde los niños Eperara, bajo las orientaciones del profesor Elber Ismare, continúen con los procesos de revitalización lingüística y cultural y, se logren articular a los procesos de aprendizaje y de enseñanza del español como segunda lengua solicitando a un docente especializado que también oriente este proceso. Puesto que, los Lineamientos Curriculares del Lenguaje del MEN (1998) y las políticas públicas lo permiten.

Por otro lado, se invita a fortalecer los proyectos integradores desde las diferentes áreas para vincular los elementos culturales de la comunidad y de la cultura occidental con el fin de fortalecer la competencia intercultural no solo de los estudiantes indígenas sino también de los demás estudiantes, pues como se sugiere en el currículo el componente cultural que caracteriza a los niños indígenas es también una oportunidad de aprendizaje desde cualquier área del saber.

Finalmente, tener la comunidad indígena vinculada a la institución es una oportunidad para aprender del pueblo Eperara, generar espacios de diálogo y de investigación desde cualquier aspecto cultural o lingüístico, por esta razón, se invita a los docentes a participar de este cambio con sus ideas, sus propuestas, sus conocimientos e inquietudes, que muy seguramente aportarán al bienestar de la comunidad indígena y a la institución en general.

Referencias

- Aguirre, B. (2004). *Análisis de necesidades y diseño curricular*. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)ll.
- Andrade, L.; Epiayu, R.; Chiripua, N.; Rodríguez, E.; Román, G.; Chingal, A.; Ortiz, F. y Moreno, F. (2008). *Las rutas del saber “io onode”*. Una propuesta de atención intercultural para comunidades indígenas en contextos urbanos. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital.
- Arango, R. y Sánchez, E. (2006). *Los Pueblos Indígenas de Colombia en el Umbral del Nuevo Milenio*. Departamento Nacional de Planeación de Colombia. Bogotá
- ACNUR. 2005. *Enfoque diferencial étnico de la oficina del ACNUR en Colombia. Estrategia de transversalización y protección de la diversidad. Población indígena y afrocolombiana*. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para os Refugiados. Bogotá.
- Ávila, A., Taboada C., Montaña, R. (2018). *Línea de educación intercultural y grupos étnicos*. Documento técnico. Secretaría de Educación del Distrito.
- Bolanos, G. (2012) *La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos*. Educación y Ciudad.
- Castillo (2008). *Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos*. Revista Educación y Pedagogía, vol. XX, núm. 52
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2008). *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*. Colección Libros Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE 22, Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Calvo, F. y García, W. (2013). *Revisión crítica de la Etnoeducación en Colombia*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Carrillo, R. (2016). *Políticas etnoeducativas y enseñanza del español*. Revista del Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte. Colombia.
- Cortés, R. (1989). *Experimentación curricular en educación indígena*. Universidad del Cauca. Popayán. Colombia.
- Díaz A., y Zamudio C. (2012). *Español como segunda lengua*. México: Dirección General de Educación Indígena, SEP.
- Díaz, M. y Molina, F. (2010). *Lineamiento Pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá*. Subdirección para la Infancia Secretaría Distrital de Integración Social. Bogotá.
- García, C. (2008). Diseño y desarrollo de cursos: conceptos clave. *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera* (cap. 1, pp. 11-18). Madrid, Arco Libros.
- GEIM (2002). *Informe de sistematización del proceso Etnoeducativo de las comunidades Eperara Siapidaara de Nariño y Cauca*. Universidad del Cauca. Popayán, Colombia.
- Genesee, F., Geva, E. Dressler, C. & Kamil, M. (2006) *Cross-linguistic relationship in Second-language learners*. En: August, D. Shanahan, T. Developing Reading and Writing in Second Language (pp. 61-93). New York: Taylor & Francis-Center for Applied Linguistics-The International Reading Association.
- Gobierno Mayor y Secretaría de Educación Distrital (2018). Unidad didáctica Eperara. *Chonaara*

- wedapena k'insia warrãra it'ee. Pensamiento de los mayores para los niños y niñas.*
- Gómez, J. (2013). *Expresiones literarias del pueblo Eperara*. In J. Juncosa (Ed.), *Literaturas indígenas (Historia de las Literaturas del Ecuador, 8)* (pp. 299-316). Quito: Corporación Editora Nacional.
- Gómez, J. (2008). *Patrimonio lingüístico, revitalización y documentación de lenguas amenazadas*. *Revista Nacional de Cultura del Ecuador*.
- Guido, S. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*. Colección Tesis Doctorales. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Hamel, R.; Brumm, M.; Carrillo, A.; Loncon, E.; Nieto, R.; Silva, E (2004). *¿Qué hacemos con la Castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 83-107. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. ed.). México: Mc Graw Hil.
- López, L.E. y Küper, W. (2000). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 1-45.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1992). *Boletín Informativo de Etnoeducación* (1), Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje*. Bogotá: MEN.
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. USA: John Wiley & Sons.
- Moreno Fernández, F. (2008). Capítulo 11: Bilingüismo. *Principios de lingüística y sociología del lenguaje* (pp.197–233). Barcelona: Editorial Ariel
- Moya, R. (2009). *La interculturalidad para todos en América Latina. Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. FUNPROEIB Andes. Bolivia.
- Ortiz, A., Cabrera, M. y Chamat, F. (2017). *Análisis del impacto de la política pública de etnoeducación de Colombia en el pueblo Embera del Chocó*. Educación propia como instrumento de pervivencia. Universidad EAFIT. Colombia, Medellín.
- ONIC (2015). 65 Lenguas Nativas de las 69 en Colombia son Indígenas.
<https://www.onic.org.co/noticias/636-65-lenguas-nativas-de-las-69-en-colombia-son-indigenas#:~:text=En%20Colombia%20se%20hablan%2070,la%20lengua%20de%20se%20C3%B1as%20colombiana>.
- Peréz, C. (2018). *Educación Indígena Propia en Colombia, emergencia de un modelo pedagógico*. Universidad Nacional de Colombia Centro de Estudios Sociales CES Bogotá, Colombia.
- Promigas, & Rodríguez, Á. (2010). *Educación propia: una experiencia de construcción colectiva con comunidades wayuu*. Barranquilla.
- Rendón, M. (2016). *La segunda lengua (español) en los indígenas, como mediador entre la educación y el conocimiento*. El papel de la filosofía latinoamericana en la actualidad.

Universidad de Guadalajara.

- Rivero, I., Salazar, L. & Llorent, V. (2014). *Alfabetización en segunda lengua en las escuelas indígenas Wayuu del estado Zulia: Currículum, políticas educativas y prácticas docentes. Omnia*, 20(2), pp. 71-85
- Ramos, A., Romero, F., González G. y Bedoya, D. (2008). *La enseñanza del español como segunda lengua. Un estudio de caso de niños Nasa y Embera Chami*. Pereira: Colciencias, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Rojas, A. (2004) *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, 2004. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 48, pp. 199-203 Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia
- Rojas, A. y Castillo, E. (2005). *Educar a los otros*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Rojas, T. (2019) *Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia*. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación* 10:1, 9-34. Online publication date: 28-Jun-2019.
- Rojas, T. (1999). *La etnoeducación en Colombia: Un trecho andado y un largo camino por recorrer*. -CCELA- de la Universidad de los Andes, Bogotá (Colombia).
- Romero, F. (2002). *La educación indígena en Colombia: Referentes conceptuales y sociohistóricos*. Ponencia presentada en Congreso Antropología.
- Sánchez, M. (2001). *Diseño Curricular y Educación Intercultural Bilingüe*. Pensamiento Educativo. Vol. 29
- Secretaría Educación Distrital. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral, Orientaciones generales*. Bogotá, Colombia.
- Tique, D. (2018). *De la educación indígena propia a la educación superior intercultural*. *Revista Caminos Educativos, Etnoeducación, etnocultura y pedagogía de la Madre Tierra*. Universidad de Cundinamarca. Girardot, Colombia.
- Turra, O. (2012) *Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos*. Universidad de Concepción Facultad de Educación. Chile.
- Vélez, I. (2013). *Desplazamiento y etnicidad: fracasos del multiculturalismo en Colombia*. Desacatos.

Referencia del Marco Legal

- Constitución Nacional de 1991. Art. 7. En el cual el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.
- Decreto 804 de 1995. (Ministerio de Educación Nacional). Por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Diario Oficial N.41853.18 de mayo 1995.
- Decreto 1953 de 2014. (Ministerio del Interior). Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas. 7 de octubre de 2014.
- Decreto 1142 de 1978. Ministerio de Educación Nacional. por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto - ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas.
- Decretos 359 de 2009, el 543 del 2011 y el 504 del 2017. Política Pública para los Pueblos Indígenas de Bogotá D.C. Los cuales buscan garantizar, proteger y restituir los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas en Bogotá.
- Decreto No. 2500 de julio 12 de 2010. Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP.
- Ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial, N. 41.214, 8 de febrero de 1994. Zemelman, H.
- Ley 1381 de 2010, por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4°, 5° y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales) 25 de enero.
- Ley 1482 del 30 de noviembre De 2011 Senado. Esta ley tiene por objeto garantizar la protección de los derechos de una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, que son vulnerados a través de actos de racismo o discriminación.

Anexos

Anexo 1. Entrevista semiestructurada para docentes.

Propuesta curricular para la enseñanza del español como segunda lengua a indígenas

Eperara en la Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez

Formato de entrevista en línea: <https://forms.gle/7mxoDzcNajBdJpBEA>

Este guion orientará la entrevista que se aplicará a tres docentes de español del colegio distrital José Joaquín Castro Martínez. Esta entrevista semiestructurada tiene como objetivo analizar la pertinencia de la propuesta curricular del colegio para la enseñanza del español, frente a las características y necesidades de la población indígena Eperara que atiende la institución educativa distrital. Adicionalmente, permitirá identificar cuáles son las fortalezas y dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua a los estudiantes indígenas de la comunidad Eperara.

Fecha de entrevista:	
Nombre del entrevistado:	
Cargo dentro de la institución:	
Tiempo en el cargo:	
Ciclo con el que trabaja:	
Correo electrónico:	
Años de trabajo dentro de la institución:	
Años de experiencia o formación en la enseñanza del español como segunda lengua	

Bloques	Objetivo	Orientación	Preguntas orientadoras	Preguntas complementarias
Bloque 1 Presentación	Explicar el objetivo de la entrevista	En este espacio se le explicará al entrevistado cuál es el objetivo de la investigación, la estructura de la entrevista se informa sobre el manejo confidencial de la información y se agradece por	¿Tiene alguna inquietud sobre el objetivo o desarrollo de la entrevista? ¿Confirma su disposición para participar en esta entrevista?	

		la disponibilidad del tiempo.		
Bloque 2 Información sobre el currículo institucional con el que cuenta el colegio para la enseñanza de español.	Reconocer cuáles son las características del currículo actual de la institución para la enseñanza del español.	Identificar el estado actual del currículo para la enseñanza del español del colegio.	¿Hay algún tipo de lineamientos institucionales para la orientación de la enseñanza de español como L2 a los niños indígenas? ¿Considera que los contenidos y metodología deberían ser iguales para los niños indígenas que para el resto de los estudiantes? Sí, no ¿por qué? ¿Se ha realizado algún ejercicio de flexibilización para adecuar el currículo a las necesidades y características de los niños Eperara?	
Información sobre los componentes del currículo (Con lo que se cuenta y con lo que debería haber)				
Bloque 3 Información sobre objetivos de enseñanza y aprendizaje del español en los niños indígenas.	Reconocer cuáles son los objetivos establecidos para la enseñanza del español	Indagar sobre los objetivos de enseñanza del español que se manifiestan en el currículo.	¿Qué logros espera que los estudiantes indígenas alcancen al finalizar el ciclo con respecto al aprendizaje del español? Según los objetivos del currículo de español como L1. ¿Considera que los estudiantes	¿Cuáles son las dificultades para su alcance?

			indígenas los alcanzan?	
Bloque 4 Información sobre los contenidos de aprendizaje del español que se debe tener en el ciclo.	Obtener información sobre los contenidos que tiene la institución y los que hacen falta en los procesos de enseñanza del español.	Conocer cuáles son los contenidos que abordan los docentes de español y el grado de seguimiento de los lineamientos curriculares de la institución.	¿Cuáles son los contenidos del español L1 que se trabajan en este ciclo? ¿Considera que se debe realizar alguna modificación con respecto a los contenidos del español que se abordan en este ciclo? ¿Cuáles considera que deben ser los contenidos temáticos del español L2 necesarios para los estudiantes indígenas del curso?	¿En el currículo para la enseñanza del español existe algún contenido cultural que tenga relación con la comunidad Eperara? ¿Agregaría contenidos relacionados con la cultura de los estudiantes?
Bloque 5 Información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del español, y el manejo de las destrezas comunicativas. (Metodología)	Identificar cuáles son las fortalezas y dificultades de los estudiantes indígenas con relación al desarrollo de las destrezas comunicativas en L1 y L2.	Indagar sobre el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes en la primera lengua y en español.	¿Cuál o cuáles de las habilidades comunicativas considera que se deben fortalecer en el aprendizaje del español L2 de los estudiantes indígenas? ¿Conoce el nivel de desarrollo de las competencias comunicativas de la L1 del estudiante? ¿Cuál o cuáles son las principales dificultades y fortalezas que encuentra en el aprendizaje del	¿Sabe si el estudiante lee, escribe y comprende textos en su primera lengua?

			español L2 en los estudiantes indígenas? ¿Qué estrategias didácticas utiliza para que los estudiantes indígenas superen estas dificultades?	
Bloque 4 Información sobre los procesos de evaluación.	Identificar cuáles son los procesos de evaluación para los estudiantes indígenas del colegio.	Conocer las estrategias de evaluación que implementa el docente en el aprendizaje del español.	¿Cómo es la evaluación para los niños indígenas? ¿Considera que debe haber alguna modificación en estos procesos de evaluación?	
Bloque 5 Agradecer por la entrevista y enfatizar en algún aspecto que el entrevistado o el entrevistador deseen.	Agradecer al entrevistado por su tiempo y disposición.	Conocer sobre alguna inquietud o sugerencia del entrevistado para el desarrollo de la investigación.	¿Tiene algún comentario adicional? ¿Tiene alguna recomendación o sugerencia para el desarrollo de esta investigación?	

Anexo 2. Entrevista semiestructurada al profesor de apoyo cultural

Propuesta curricular para la enseñanza del español como segunda lengua a indígenas Eperara en la Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez

Este guion orientará la entrevista que se aplicará a Elver Ismare, quien además de hacer parte de la comunidad indígena Eperara, es el docente de apoyo cultural del colegio distrital José Joaquín Castro Martínez. Esta entrevista semiestructurada tiene como objetivo analizar la pertinencia de la propuesta curricular del colegio para la enseñanza del español, frente a las características y necesidades de la población indígena Eperara que atiende la institución educativa distrital. Adicionalmente, permitirá identificar cuáles son las fortalezas y dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua de los estudiantes indígenas de la comunidad Eperara.

Fecha de entrevista:	
Nombre del entrevistado:	
Cargo y ciclo con el que trabaja.	
Tiempo en el cargo:	
Correo electrónico:	

Bloques	Objetivo	Orientación	Preguntas orientadoras	Preguntas complementarias
Bloque 1 Presentación	Explicar el objetivo de la entrevista	En este espacio se le explicará al entrevistado cuál es el objetivo de la investigación, la estructura de la entrevista se informa sobre el manejo confidencial de la información y se agradece por la disponibilidad del tiempo.	¿Tiene alguna inquietud sobre el objetivo o desarrollo de la entrevista? ¿Confirma su disposición para participar en esta entrevista? ¿Cuál es la labor que usted desempeña dentro de la institución? Describir.	

<p>Bloque 2 Información sobre el contexto y la vinculación de los niños indígenas al colegio</p>	<p>Identificar cuáles son los aspectos del contexto social en el que se encuentra la comunidad.</p>	<p>Conocer cuáles son las causas del por qué la comunidad indígena se encuentra en la localidad y la forma en que se vincularon los niños al colegio.</p>	<p>¿Podría por favor contar cuáles han sido las razones por las que la comunidad Eperara ha llegado a la ciudad? ¿Tiene algún espacio de encuentro con las personas de la comunidad? ¿Cuáles son las garantías de protección que les ha brindado el Estado después de</p>	<p>¿Cuándo lo realizan, para qué? ¿Quiénes participan en estos encuentros?</p>
			<p>haber llegado a la ciudad? ¿Podría mencionar cuáles son las labores de los padres de familia de los niños indígenas? ¿De qué manera los niños de la comunidad se vincularon a la institución?</p>	
<p>Bloque 3 Información sobre la atención que brinda la institución a los niños indígenas.</p>	<p>Identificar de qué manera la institución se preparó para recibir a los niños indígenas y que medidas se han tomado al respecto.</p>	<p>Indagar sobre las formas de atención que ha brindado la institución a la comunidad indígena.</p>	<p>Desde que usted inició a trabajar con la institución ¿cuáles fueron las principales dificultades que encontró en los niños indígenas? ¿Considera que la institución o los maestros implementan alguna estrategia para ayudar a superar las dificultades a los niños? ¿Cuáles han sido?</p>	

			<p>¿Considera que la institución ha implementado alguna estrategia para atender las necesidades de los estudiantes indígenas? ¿cuáles?</p> <p>¿La comunidad indígena ha participado en la toma de las decisiones institucionales con respecto a la atención de los niños?</p>	
Bloque 3 Información sobre la vinculación de los	Identificar la relación de los aspectos culturales de la comunidad	Identificar de qué manera los aspectos culturales de la comunidad se	¿Considera que los conocimientos que le brinda el colegio a los niños contribuyen a la revitalización de la	
aspectos culturales de la comunidad en la institución.	con los lineamientos curriculares	han tenido en cuenta en los espacios educativos.	<p>cultura Eperara? ¿Si o no por qué?</p> <p>¿Qué aspectos culturales aborda usted en los espacios de aula que tiene con los niños indígenas?</p> <p>¿Usted sabe si los maestros de la institución abordan aspectos culturales de la comunidad en sus clases?</p> <p>¿De qué manera, usted cree, que los aspectos culturales de la comunidad se puedan abordar en las clases de español?</p> <p>¿Cuáles, considera usted que, deben ser las habilidades comunicativas que deberían tener los niños indígenas en un contexto urbano y en el contexto de la</p>	¿Cuáles son los principales intereses de los niños indígenas?

			institución?	
Bloque 4 Necesidades comunicativas de los niños indígenas.	Identificar cuáles son las necesidades de los estudiantes con relación al aprendizaje del español como segunda lengua.	Indagar sobre cuáles son los contextos de uso de la lengua materna y la segunda lengua	<p>¿Los estudiantes utilizan la lengua materna y en qué contextos lo hacen?</p> <p>¿En qué contextos, los estudiantes, utilizan el español?</p> <p>¿Usted sabe si en las aulas de clase los niños utilizan su lengua materna?</p> <p>¿Los niños saben leer y escribir en la lengua materna? ¿Quién les</p>	
			<p>enseña este proceso?</p> <p>¿Cuál considera que es el principal beneficio de que los niños indígenas aprendan español?</p> <p>¿Cuáles han sido las principales dificultades que los niños han tenido en el aprendizaje del español?</p> <p>¿En el colegio se relaciona el aprendizaje del español con los aspectos culturales de la comunidad?</p>	

<p>bloque 5 Información sobre los lineamientos curriculares que ofrece la institución para la enseñanza del español.</p>	<p>Identificar cuáles son los aspectos que se deben tener en cuenta en el diseño del currículo para la enseñanza del español como segunda lengua.</p>	<p>Reconocer qué aspectos de la educación indígena deben estar presentes en el diseño curricular.</p>	<p>¿Cómo considera que deben ser las actividades de enseñanza para los niños indígenas? ¿Considera que lo niños les gusta aprender de una forma en específico? ¿Cuál sería la sugerencia para tener en cuenta en los procesos de evaluación de la enseñanza y aprendizaje del español para los niños indígenas?</p>	<p>¿Cómo considera que debe ser la enseñanza del español para los niños indígenas en este colegio?</p>
<p>Bloque 5 Agradecer por la entrevista y enfatizar en algún aspecto que el entrevistado o el entrevistador deseen.</p>	<p>Agradecer al entrevistado por su tiempo y disposición.</p>		<p>¿Tiene algún comentario adicional? ¿Tiene alguna recomendación o sugerencia para el desarrollo de esta investigación?</p>	

Anexo 3. Taller para estudiantes de primaria

Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez
Instituto Caro y Cuervo – Investigación Lorena Rubio

¿Cuál es su nombre?

Decore a la niña



¿Cuántos años tiene?
.....

¿En qué curso está?
.....

¿Con quién vive?
.....
.....
.....
.....

¿Dónde nació?
.....

¿Qué le gusta hacer?
.....
.....
.....

¿Dónde vive?
.....

¿Qué lenguas habla?
.....
.....
.....

¿Qué quiere ser cuando sea grande?
.....

**Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez
Instituto Caro y Cuervo- Investigación Lorena Rubio**

Nombre: _____ Curso: _____

1. Coloree la mano para indicar con quienes habla en Siapedee.

Familia	Amigos del colegio	Comunidad indígena	Profesores	Comunidad mestiza
				

2. Coloree la mano para indicar con quién habla en español.

Familia	Amigos del colegio	Comunidad indígena	Profesores	Comunidad mestiza
				

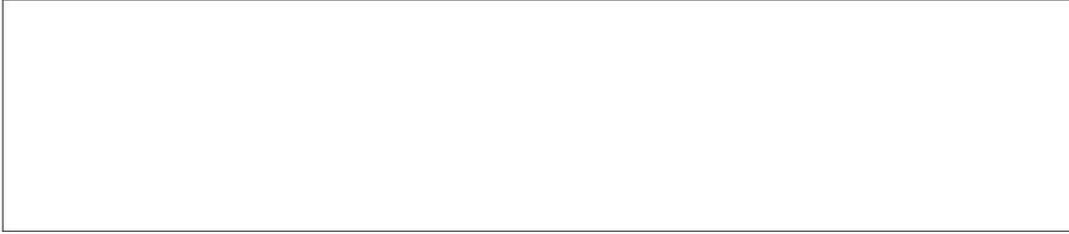
Coloree la cara para indicar la respuesta

3. ¿Cómo se siente hablando en español en el colegio?	 
4. ¿Cómo se siente escribiendo en español en el colegio?	 
5. ¿Cómo se siente escuchando español en el colegio?	 
6. ¿Cómo se siente leyendo español en el colegio?	 
7. ¿Le gusta que se hable Siapedee en el colegio?	 
8. ¿Cómo se siente al ser parte de la comunidad indígena Eperara Siapidara?	 
9. ¿Le gustaría que en el colegio se hable sobre su comunidad?	 
10. ¿Le gusta el español?	 

Dibuje o escriba lo que le gusta de la ciudad y lo que no le gusta.

	
---	---

Dibuje o escriba lo que le gusta hacer en familia.



Dibuje o escriba lo que le gusta hacer en comunidad.



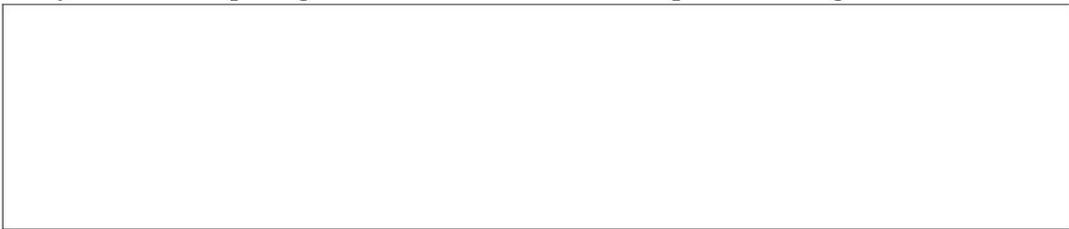
Dibuje o escriba lo que le gusta del colegio y lo que no le gusta.

	
---	---

Dibuje o escriba lo que le gusta de las clases de español y lo que no le gusta.

	
---	---

Dibuje o escriba lo que le gustaría hacer en las clases de español del colegio.



Anexo 4. Taller de estudiantes indígenas de bachillerato.

Institución Educativa José Joaquín Castro Martínez
Instituto Caro y Cuervo– Investigación Lorena Rubio

Nombre: _____ Curso: _____



1. Cuente un poco sobre usted... ¿Quién es? ¿Dónde nació? ¿Cuántos años tiene?
¿Dónde vive? ¿Con quién vive? ¿Qué le gusta hacer?



2. Escriba o dibuje ¿Qué extraña del territorio donde nació?



3. Escriba o dibuje ¿Qué es lo que más le gusta de hacer parte de la comunidad
Eperara Siapidara?



4. Señale con una X si habla, lee, escribe y entiende la lengua Siapidee

	SI	NO
¿Habla el Siapidee?		
¿Escribe en Siapidee?		
¿Lee en Siapidee?		
¿Entiende cuando le hablan en Siapidee?		



5. Escriba o dibuje cuáles son los elementos culturales más importantes para su
comunidad

Si considera que necesita de más espacio para ampliar la respuesta de cualquier pregunta puede utilizar la hoja
blanca.



6. Escriba o dibuje. ¿Qué le gusta y que no le gusta de la ciudad de Bogotá?



7. Escriba o dibuje ¿Qué le gusta y que no le gusta de estar en el colegio José Joaquín Castro Martínez?



8. Señale con una X cómo le parece hablar, leer, escribir y entender el español.

	Fácil	Medio	Difícil
Hablar en español			
Escribir en español			
Leer en español			
Entender cuando le hablan en español			



9. Escriba ¿Qué le gusta y que no le gusta de las clases de español del colegio?



10. Escriba ¿Por qué es importante practicar la cultura de su comunidad en la ciudad?

Si considera que necesita de más espacio para ampliar la respuesta de cualquier pregunta puede utilizar la hoja blanca.

Anexo 5. Matriz de análisis para el currículo de la Institución

Ítems para el análisis	Observaciones
1. El currículo ofrece estrategias para fortalecer las competencias comunicativas en L1.	
2. El currículo trata la enseñanza del español como segunda lengua	
3. El currículo propone proyectos integradores para la enseñanza del español	
4. El currículo integra elementos culturales de la comunidad para enseñar español.	
4.1. El currículo propone actividades interculturales.	
4.2. El currículo permite la participación activa de la comunidad indígena en la enseñanza del español.	
5. El currículo propone la evaluación por procesos en la enseñanza del español	
6. El currículo muestra una adaptación de los lineamientos curriculares del MEN a las necesidades de los estudiantes.	
6.1. El currículo demuestra un enfoque diferencial para la enseñanza del español.	

