

INSTITUTO CARO Y CUERVO

FACULTAD SEMINARIO ANDRÉS BELLO

Maestría en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua

Orientaciones educativas para la cualificación de profesores indígenas de español como segunda lengua – análisis desde las condiciones y experiencias docentes (caso Cumaribo, Vichada)

Cristian David López Sáchica

Bogotá, 2021

INSTITUTO CARO Y CUERVO
FACULTAD SEMINARIO ANDRÉS BELLO

Maestría en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua

**Orientaciones educativas para la cualificación de profesores indígenas de español
como segunda lengua – análisis desde las condiciones y experiencias docentes (caso
Cumaribo, Vichada)**

Autor:

Cristian David López Sáchica

**Trabajo de grado para obtener el título de magister en Enseñanza de español como
lengua extranjera y segunda lengua**

Directoras:

Diana Alejandra Hincapié Moreno, Docente investigadora ELE Instituto Caro y Cuervo

Gloria Esperanza Mora Monroy, Profesora Asociada Universidad Nacional de Colombia

Bogotá, 2021

Agradezco a mi familia, mis padres y mi hermana, por ser guía y fortaleza en este proceso y a lo largo de mi vida. A Viviana Tupaz por su apoyo y su acompañamiento incondicional durante estos años.

Agradezco a la comunidad de docentes indígenas de Cumaribo (Vichada) por su disposición e interés en este proyecto. A Agustín Caribán, que fue el enlace con la comunidad docente y siempre estuvo dispuesto a colaborar en cualquier situación, principalmente en mis días de estadía en el municipio.

Gracias a cada uno de los docentes que me acompañaron durante este proceso, ya que de cada uno aprendí importantes lecciones que han contribuido con mi desarrollo personal y profesional, y con la elaboración de este proyecto. A mis compañeros de maestría por hacer parte de este proceso.

Un agradecimiento muy especial a las profesoras Diana Hincapié y Gloria Mora quienes con su experiencia y sabiduría me supieron guiar en este proceso.

BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI

INFORMACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO

1. TRABAJO DE GRADO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:

Magister en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua

2. TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO:

Orientaciones educativas para la cualificación de profesores indígenas de español como segunda lengua - análisis desde las condiciones y experiencias docentes (caso Cumaribo, Vichada)

3. SI AUTORIZO

NO 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 la Facultad Seminario Andrés Bello y el Instituto Caro y Cuervo.
- Permita la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para usos de finalidad académica, ya sea formato impreso, CD-ROM o digital desde Internet.
- Socialice la producción intelectual de los egresados de las Maestrías del Instituto Caro y Cuervo con la comunidad académica en general.
- 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 autor.

IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR

Nombre completo:

Cristian David López Sáchica

Documento de Identidad:

1015440658

Firma:

DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO

AUTOR

Apellidos	Nombres
López Sáchica	Cristian David

DIRECTOR (ES)

Apellidos	Nombres
Hincapié Moreno	Diana Alejandra
Mora Monroy	Gloria Esperanza

TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE: Magister en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua

TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO: Orientaciones educativas para la cualificación de profesores indígenas de español como segunda lengua – análisis desde las condiciones y experiencias docentes (caso Cumaribo, Vichada)

NOMBRE DEL PROGRAMA ACADÉMICO: Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua

CIUDAD: Bogotá AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO: 2021

NÚMERO DE PÁGINAS: 170

TIPO DE ILUSTRACIONES: Ilustraciones X Mapas X Retratos ____ Tablas, gráficos y diagramas X Planos ____ Láminas ____ Fotografías ____

MATERIAL ANEXO (Vídeo, audio, multimedia):

2 instrumentos de recolección de datos: cuestionario e historia de vida

Duración del audiovisual: _____ Minutos.

Otro. ¿Cuál? _____

Sistema: Americano NTSC _____ Europeo PAL _____ SECAM _____

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
Español como segunda lengua	Spanish as a second language
Profesores indígenas	Indigenous teachers
Práctica docente	Teaching practice
Orientaciones educativas	Educational guidelines
Condiciones y experiencias docentes	Teaching conditions and experiences
Educación indígena	Indigenous education
Educación intercultural bilingüe	Bilingual intercultural education

RESUMEN DEL CONTENIDO Español (máximo 250 palabras):

En este documento se presenta una investigación cuyo objetivo principal fue examinar y analizar las condiciones y experiencias en la práctica educativa de algunos profesores de español como segunda lengua. Esto se desarrolló con el fin de buscar elementos generales que permitieran la elaboración de orientaciones educativas que contribuyan en las prácticas de un grupo de 17 profesores indígenas que ejercen su labor como docentes en la población de Cumaribo, Vichada. Los datos fueron recolectados a partir de la aplicación de un cuestionario y una historia de vida.

La metodología se basó en el desarrollo de un estudio de caso y de una teoría fundamentada en los datos, ya que los resultados recogidos se dieron principalmente desde la experiencia y las percepciones subjetivas de los profesores sobre el desarrollo de sus prácticas. Los resultados revelaron que la mayor parte de los docentes no han tenido los procesos de formación y capacitación que ellos requieren para ejercer su práctica, la mayoría ha obtenido sus fundamentos educativos por medio de la experiencia. De igual manera, se debe decir que los profesores no cuentan con la cantidad de recursos y condiciones necesarias para llevar a cabo su labor, lo cual puede afectar el desarrollo de sus prácticas.

A nivel general, se puede decir que la mayor parte de orientaciones para la cualificación de las prácticas de los profesores van dirigidas a las autoridades educativas responsables que a los propios educadores.

RESUMEN DEL CONTENIDO Inglés (máximo 250 palabras):

This document presents a research whose main objective was to examine and analyze the conditions and experiences in the educational practice of some teachers of Spanish as a second language. This was developed with the purpose of searching for general elements that would allow the elaboration of educational guidelines that contribute to the practices of a group of 17 indigenous teachers who work as teachers in the town of Cumaribo, Vichada. The data were collected through the application of a questionnaire and a life history.

The methodology was based on the development of a case study and a grounded theory in the data, since the results collected were mainly from the experience and subjective perceptions of the teachers on the development of their practices. The results revealed that most of the teachers have not had the formation and training processes that they require to exercise their practice, most of them have obtained their educational fundamentals through experience. Similarly, it must be said that teachers do not have the necessary resources and conditions to carry out their work, which may affect the development of their practices.

At a general level, it can be said that most of the guidelines for the qualification of teachers' practices are directed to the responsible educational authorities rather than to the educators themselves.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	4
1. Planteamiento del problema.....	7
2. Pregunta de investigación.....	16
3. Objetivos	16
3.1. Objetivo general.....	16
3.2. Objetivos específicos	16
4. Antecedentes	17
4.1. Tendencias sobre las prácticas docentes en comunidades indígenas.....	17
4.2. Tendencias sobre la formación de profesores de español en comunidades indígenas	24
4.2.1. Tendencias sobre la formación de profesores de español en comunidades indígenas – ámbito internacional.....	24
4.2.2. Tendencias sobre formación de profesores de español en comunidades indígenas – ámbito nacional	26
5. Justificación.....	30
6. Marco teórico	33
6.1. Eje legal	34
6.1.1. Decreto 1142 de 1978.....	34
6.1.2. Convenio 169 de la OIT para pueblos indígenas y tribales.....	36
6.1.3. Constitución Política de Colombia de 1991	37
6.1.4. Ley 115 de 1994.....	38
6.1.5. Decreto 804 de 1995.....	39
6.1.6. Ley de lenguas (Ley 1381 de 2010)	41
6.2. Eje lingüístico	42
6.2.1. Segunda lengua.....	42
6.3. Eje educativo.....	53
6.3.1. Educación intercultural bilingüe.....	53
6.3.2. Práctica docente	55
6.3.3. Orientaciones educativas	65
6.3.4. Formación de profesores	68

7. Marco metodológico	71
7.1. Paradigma y alcance de la investigación	71
7.1.1. Paradigma cualitativo	71
7.1.2. Alcance propositivo.....	72
7.2. Método y técnica de investigación.....	72
7.2.1. Estudio de caso	72
7.2.2. Teoría fundamentada en los datos	73
7.3. Fases de investigación	74
7.4. Población	80
7.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	82
7.5.1. Encuesta.....	82
7.5.2. Historia de vida.....	84
7.6. Componente ético	85
8. Resultados y discusión	86
8.1. Resultados del instrumento 1	86
8.1.1. Características de los profesores.....	87
8.1.2. Elementos contextuales	99
8.1.3. Percepción de los docentes sobre sus prácticas	117
8.1.4. Creencias	123
8.2. Resultados del instrumento 2.....	128
8.2.1. Fortalezas.....	129
8.2.2. Dificultades.....	134
9. Orientaciones educativas.....	140
10. Conclusiones.....	155
Referencias	162
Referencias normativas.....	169
11. Anexos	170
11.1. Instrumento 1. Cuestionario.....	170
11.2. Instrumento 2. Historia de vida.....	177

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Categorías de la dimensión horizontal desarrolladas a partir de la propuesta del 'enfoque centrado en la acción'. (Tomado de García Santa-Cecilia, 2002)	47
Tabla 2. Fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de la lengua materna y segundas lenguas en comunidades indígenas. (Tomado de Bruzual, 2007)	50
Tabla 3. Categorías de análisis para el cuestionario	78
Tabla 4. Categorías de análisis para las historias de vida.....	79
Tabla 5. Rangos de edad.....	80
Tabla 6. Nivel de formación académica	81
Tabla 7. Años de experiencia docente	81
Tabla 8. Lengua materna	82
Tabla 9. Categorías propuestas para el instrumento 1	87
Tabla 10. Categorías propuestas para el instrumento 2	129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Puntos de ubicación de los grupos sikuani en Colombia. Tomado de Arango et al. (2004, p. 369).	10
Figura 2: Mapa de ubicación de la lengua sikuani en Colombia. Tomado de: https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/contenido/Lenguas-indigenas/Ficha-de-lengua/contenido/62&	12
Figura 3. Puntos de ubicación de los grupos piapoco en Colombia. Tomado de Arango et al. (2004, p. 359).	13
Figura 4: Mapa de ubicación de la lengua piapoco en Colombia. Tomado de: https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/contenido/Lenguas-indigenas/Ficha-de-lengua/contenido/58&#s	15
Figura 5: Fases en el aprender a enseñar (Feiman, 1983, citado por Marcelo 1989, p. 29 y 30). Elaboración propia.	69
Figura 6: Fases de la investigación.	74

Resumen

En este documento se presenta una investigación cuyo objetivo principal fue examinar y analizar las condiciones y experiencias en la práctica educativa de algunos profesores de español como segunda lengua. Esto se desarrolló con el fin de buscar elementos generales que permitieran la elaboración de orientaciones educativas que contribuyan en las prácticas de un grupo de 17 profesores indígenas que ejercen su labor como docentes en la población de Cumaribo, Vichada. Los datos fueron recolectados a partir de la aplicación de un cuestionario y una historia de vida.

La metodología se basó en el desarrollo de un estudio de caso y de una teoría fundamentada en los datos, ya que los resultados recogidos se dieron principalmente desde la experiencia y las percepciones subjetivas de los profesores sobre el desarrollo de sus prácticas. Los resultados revelaron que la mayor parte de los docentes no han tenido los procesos de formación y capacitación que ellos requieren para ejercer su práctica, la mayoría ha obtenido sus fundamentos educativos por medio de la experiencia. De igual manera, se debe decir que los profesores no cuentan con la cantidad de recursos y condiciones necesarias para llevar a cabo su labor, lo cual puede afectar el desarrollo de sus prácticas.

A nivel general, se puede decir que la mayor parte de orientaciones para la cualificación de las prácticas de los profesores van dirigidas a las autoridades educativas responsables que a los propios educadores.

Palabras claves

Español como segunda lengua, Profesores indígenas, Práctica docente, Orientaciones educativas, Condiciones y experiencias docentes, Educación indígena, Educación intercultural bilingüe.

Abstract

This document presents an research whose main objective was to examine and analyze the conditions and experiences in the educational practice of some teachers of Spanish as a second language. This was developed with the purpose of searching for general elements that would allow the elaboration of educational guidelines that contribute to the practices of a group of 17 indigenous teachers who work as teachers in the town of Cumaribo, Vichada. The data were collected through the application of a questionnaire and a life history.

The methodology was based on the development of a case study and a grounded theory in the data, since the results collected were mainly from the experience and subjective perceptions of the teachers on the development of their practices. The results revealed that most of the teachers have not had the formation and training processes that they require to exercise their practice, most of them have obtained their educational fundamentals through experience. Similarly, it must be said that teachers do not have the necessary resources and conditions to carry out their work, which may affect the development of their practices.

At a general level, it can be said that most of the guidelines for the qualification of teachers' practices are directed to the responsible educational authorities rather than to the educators themselves.

Key words

Spanish as a second language, Indigenous teachers, Teaching practice, Educational guidelines, Teaching conditions and experiences, Indigenous education, Bilingual intercultural education.

Introducción

El aprendizaje del español como segunda lengua para comunidades indígenas es una parte vital en el desarrollo de los miembros de estos grupos. A pesar de la importancia de mantener su lengua como factor fundamental de identidad y riqueza cultural, los indígenas deben aprender la lengua nacional del territorio que habitan (en este caso el español), ya que esta les permitirá desenvolverse en varios contextos que son necesarios para mantener un contacto directo con otras poblaciones, expresarse en ámbitos institucionales y llegar a adelantar estudios superiores que les puedan servir para su desarrollo personal y el de su comunidad; sería ideal que los indígenas adelantaran todas estas actividades en su lengua materna, pero las condiciones y la realidad nacional no lo permiten. Para lograr este aprendizaje es necesario que desde las aulas los estudiantes se vayan formando en el uso competente de la lengua; para esto es importante que los profesores, encargados de su formación, estén capacitados en prácticas pedagógicas y conocimientos de la lengua que les permitan adecuar la enseñanza del idioma al contexto en el que se encuentran.

Este documento da cuenta de una investigación que tiene como propósito principal examinar y analizar las condiciones y experiencias en la práctica educativa de algunos profesores de español como segunda lengua que dé cuenta de elementos generales que permitan proponer una serie de orientaciones educativas que contribuyan a la cualificación de dichas prácticas de algunos profesores de español como segunda lengua ubicados en el municipio de Cumaribo, Vichada. Para adelantar esta investigación se partió de los hechos problemáticos evidenciados en el territorio, teniendo en cuenta elementos como las políticas educativas promulgadas sobre formación de docentes, el contexto social y académico en el cual se desempeñan, las

percepciones de los docentes sobre sus prácticas de enseñanza y las experiencias que han tenido a lo largo de su labor.

Posteriormente se realizó una búsqueda de antecedentes divididos principalmente en dos líneas: tendencias sobre prácticas docentes en comunidades indígenas y tendencias sobre formación de profesores de español como segunda lengua en comunidades indígenas. Esta revisión ayudó a precisar qué se ha trabajado específicamente en las investigaciones sobre la práctica de los docentes en estas comunidades y qué investigaciones o programas se han enfocado en el desarrollo de cursos, materiales o cartillas para la formación de docentes indígenas en el país y en otras regiones de América Latina.

Luego se expone la justificación de esta investigación que tiene en cuenta razones formativas, institucionales, académicas, sociales, propositivas y nacionales. En cuanto al marco teórico, está dividido en tres grandes ejes: legal, lingüístico y educativo. En el primer eje se da cuenta de la normativa promulgada por diferentes entes gubernamentales que desarrollan referencias y conceptos sobre educación indígena, se abordó especialmente lo relacionado con formación de docentes. El segundo eje aborda el concepto de segunda lengua en cuanto a su definición, diferencia con otros conceptos como lengua materna y lengua extranjera, algunos apuntes sobre la didáctica de una segunda lengua y, en específico, la segunda lengua en comunidades indígenas y cómo se ha desarrollado su enseñanza en algunos contextos particulares. Por último, el tercer eje se divide en cuatro partes que son educación intercultural bilingüe, formación de profesores, práctica docente y orientaciones educativas; cada uno de estos componentes aborda varios conceptos que son importantes para el desarrollo de la investigación.

En el marco metodológico se da cuenta del paradigma y alcances de esta investigación, el método y la técnica elegidos y utilizados en el estudio, las fases de investigación, una descripción en detalle de la población objeto de estudio, los instrumentos y las técnicas de recolección de datos, y, por último, el componente ético.

Posteriormente se socializan los resultados hallados con base en los datos recolectados en los instrumentos y su correspondiente discusión con los elementos teóricos que sustentan este estudio. Estos resultados son la base del siguiente apartado en el cual se proponen las orientaciones educativas que buscan contribuir a la cualificación de la práctica de los docentes. Finalmente, se dan las conclusiones del estudio donde se incluyen las consecuencias más significativas, las limitaciones y las recomendaciones para futuros trabajos.

1. Planteamiento del problema

Existen varios elementos relacionados con las condiciones y las experiencias de los profesores indígenas de segunda lengua en el país que pueden influir en el desarrollo de sus prácticas docentes. En primer lugar, están los procesos de formación que reciben los docentes para ejercer como profesores de segunda lengua. Y es que si bien, existen varias normas que promulgan que los docentes deben recibir formación y capacitación constante, teniendo en cuenta las particularidades culturales y la lengua de la comunidad donde ejercen su práctica (Decreto 1142/78, Ley 115/94 y Decreto 804/95), esto no se evidencia dentro de algunas comunidades donde muchas veces los profesores no tienen una formación universitaria especializada y solo reciben algunas capacitaciones cada cierto tiempo. Para el caso de la enseñanza del español como segunda lengua en Colombia, por ejemplo, algunos de los profesores son escogidos por el buen uso del idioma en situaciones reales de comunicación y el conocimiento empírico de la lengua; sin tener en cuenta la información académica.

En segundo lugar, otro elemento identificable es el contexto en el cual se dan las prácticas pedagógicas de los docentes. Según Bedmar (2009) “el contexto social constituye el entorno en el que transcurre y acontece el hecho educacional que influye e incide poderosamente en el desarrollo” (p. 3). Este factor puede influir, con más notoriedad, en la práctica de un profesor indígena que enseña en su comunidad; esto debido a las diferentes condiciones de sociedad y escuela que se presentan en las poblaciones indígenas de Colombia. Este elemento se hace más visible cuando el profesor debe enseñar español como segunda lengua, teniendo en cuenta que no es el idioma oficial dentro del territorio indígena; esta particularidad es primordial en la enseñanza del español, ya que obliga a establecer metodologías de enseñanza de segunda lengua adecuadas a las necesidades de la comunidad.

En tercer lugar, un elemento a considerar tiene que ver con las creencias que tienen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua, en este caso, una segunda lengua. De acuerdo con Ballesteros (2000) “Las creencias y conocimientos sobre la lengua determinan qué es la lengua como materia para cada profesor. De la misma manera, las ideas sobre cómo se aprende determinan el modo en que cada profesor decide llevar a cabo su enseñanza” (p. 26). Este elemento se hace visible en la forma como los profesores enseñan la lengua según su experiencia como docente y estudiante, el conocimiento declarativo que poseen sobre la lengua y sus ideas pedagógicas, entre otros aspectos. En un contexto tan particular como lo es ser profesor de una comunidad indígena, donde usualmente no hay mucha observación de entes o evaluadores que valoren la práctica docente, es normal que cada educador lleve la enseñanza según sus creencias y experiencia; esto puede conducir a que las prácticas pedagógicas y didácticas no sean las más adecuadas para las necesidades de los estudiantes y, menos, acordes al tipo de enseñanza que se debe dar de acuerdo con la situación.

Por último, otro elemento que puede influir en la práctica docente es la percepción de los profesores sobre las fortalezas y debilidades que presentan en el aula. Esta percepción puede determinar radicalmente su práctica ya que los docentes pueden decidir sobre lo que más enseñan o lo que dejan de enseñar de acuerdo con los temas que se les presenten; de manera similar los docentes pueden definir entre las metodologías de enseñanza de acuerdo con el manejo que tenga de cada una. Este elemento también puede determinar la calidad de la práctica del profesor, ya que si este no determina en qué aspectos está fallando en el ejercicio de su labor, no establecerá algún plan o estrategia para superar dicha falla y la debilidad seguirá influyendo en el desarrollo de sus prácticas. Este es un elemento que es importante evidenciar, de acuerdo con las condiciones y experiencias de las que den cuenta los docentes.

Los elementos anteriormente mencionados, normalmente, carecen de observación por parte de entes externos como el Ministerio de Educación Nacional o la Secretaría de Educación y Cultura de Vichada que buscan ayudar a cualificar las prácticas de los docentes en contextos de educación indígena. Es importante remarcar que la educación indígena debe llevar ciertos lineamientos particulares que la hacen distinta a la educación tradicional, esta idea va alineada con los postulados de (Vasco, 2002, en Rodríguez, 2011) quien resalta que esta educación tiene la “necesidad derivada de la lucha por recuperar el territorio, mantener su lengua y cultura, sus formas ancestrales y el ejercicio de la autoridad propia” (p. 150) a esta concepción se le llama *Educación propia*. Para lograr este modelo, y además incluir la enseñanza del español manteniendo los aspectos culturales de la comunidad, debe haber una adecuada formación y orientación de los docentes para que incluyan modelos pedagógicos que permitan tener en cuenta los elementos de educación propia en su comunidad y, así, favorecer los aspectos culturales, ancestrales y lingüísticos de su población.

Con base en la problemática expuesta se hace necesario plantear una investigación que tenga como fin examinar y analizar las condiciones y experiencias en la práctica educativa de algunos profesores de español como segunda lengua que dé cuenta de elementos generales que permitan proponer algunas orientaciones educativas que contribuyan a la cualificación de las prácticas docentes de los profesores de español como segunda lengua de las comunidades sikuni y piapoco de Cumaribo, Vichada.

Los grupos indígenas que se involucran en esta investigación son los grupos sikuni y piapoco. El grupo indígena sikuni, dentro del país, se ubica en los llanos orientales de Colombia, su población estimada es de 19.791 personas (Ministerio de Cultura, 2010) y sus miembros se ubican en los departamentos de Vichada, Meta, Casanare y Arauca principalmente;

entre los ríos Meta, Vichada, Orinoco y Manacacías en las sabanas abiertas (Arango et al., 2004, p. 369). Cumaribo, es la población con más indígenas sikuaní registrados según el Censo del 2005 con un total de 10.343 que habitan tanto en la cabecera municipal como en el área rural (Ministerio de Cultura, 2010). Lo anterior, teniendo en cuenta que Cumaribo es el pueblo más extenso territorialmente en Colombia (Espinosa, 2021).



Figura 1. Puntos de ubicación de los grupos sikuaní en Colombia. Tomado de Arango et al. (2004, p. 369).

A nivel de organización social, los sikuaní tienen un sistema de descendencia bilineal, y su patrón de residencia es preferiblemente matrilocal. Se dividen en grupos regionales que reciben el nombre de *momowi*. Y, a nivel de comunidad están organizados en resguardos donde cada comunidad tiene un cabildo en el que se puede encontrar un cacique, un capitán, un gobernador, un tesorero, un secretario y un fiscal (Arango et al., 2004, pp. 369-370). Entre estos cargos

resalta especialmente la figura del capitán como líder de la comunidad y encargado de mediar en la toma de las decisiones que beneficien al grupo.

En cuanto a datos de su territorio, anteriormente los sikuani eran un grupo nómada cuyos asentamientos se daban en pequeños grupos de forma intermitente. Sin embargo, a día de hoy, se establecen de forma sedentaria en lugares donde desarrollan parte de sus procesos sociales y preferiblemente de fácil acceso a fuentes hídricas (Ministerio de Cultura, 2010, p. 4). Sus principales actividades productivas se dan en la pesca artesanal, la horticultura, la caza y la recolección de frutos silvestres; igualmente se dedican a la agricultura de subsistencia sembrando productos como el ñame, el plátano, el frijol o la yuca brava. De igual manera, en algunos resguardos ubicados en Vichada, los sikuani practican la explotación del ganado vacuno y la cacería como medios para complementar sus prácticas agrícolas (Ministerio del Interior, s.f.).

Los indígenas sikuani también han sido fuertemente golpeados por el conflicto armado que hace años se vive en el país. Según datos del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), el pueblo sikuani se ha visto en el medio de confrontaciones de grupos ilegales que se disputan el dominio de los territorios, ya que estos tienen una ubicación privilegiada para instalar corredores que sirvan para el tráfico de armas y sustancias ilegales (ACNUR, 2011). La misma agencia comenta que entre el 2004 y el 2007, a causa de estas disputas territoriales, aproximadamente 3489 miembros de la etnia fueron desplazados de la zona y un total de 9 indígenas fueron asesinados durante el mismo periodo de tiempo (ACNUR, 2011).

En cuanto a sus características lingüísticas, la lengua sikuani pertenece a la familia lingüística guahibo (Arango et al., 2004). Según el autodiagnóstico sociolingüístico impulsado por el Ministerio de Cultura en el año 2011, el 83% de población sikuani habla su lengua nativa, En el mismo documento se menciona que el pueblo sikuani desarrolla y transmite su lengua a través de la tradición oral; aunque en los últimos años se han desarrollado sistemas de escritura con el fin de documentar la lengua y también con el afán de enseñar a las futuras generaciones (Ministerio de Cultura, 2011).

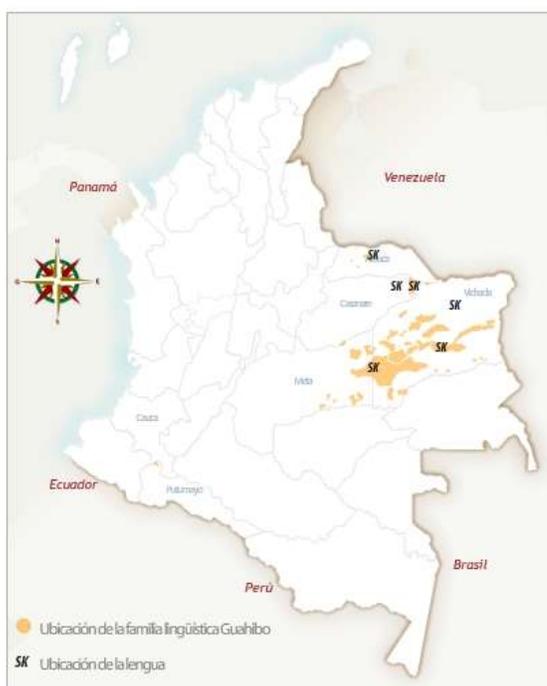


Figura 2: Mapa de ubicación de la lengua sikuani en Colombia. Tomado de: <https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/contenido/Lenguas-indigenas/Ficha-de-lengua/contenido/62&>

Con respecto a lo anterior, varios alfabetos se han producido a lo largo de los años y buscan plasmar de forma fiel en grafías los diferentes aspectos estructurales de la lengua sikuani, tales como los sonidos y las palabras. Sin embargo, los docentes Beatriz Pónare y Luis Alfredo

Pónare, en asocio con el Ministerio de Educación Nacional en el marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura (2015), crearon un material escrito en sikuni en el cual se presentaban las diferentes grafías que componen en alfabeto de la lengua y se presentan ejemplos en los cuales se usan las letras presentadas. Este material fue desarrollado en concordancia con la comunidad educativa del Centro Educativo Piramirí, de Cumaribo (Vichada), y busca desarrollar varios elementos culturales propios del grupo indígena, y de la comunidad en general.

En cuanto al grupo indígena piapoco, este se reparte entre Venezuela y Colombia, su población estimada en el país es de 3500 personas según el censo del 2005 (Hernández M. , s.f.) y sus miembros se ubican en los departamentos de Guainía y Vichada, principalmente (Arango et al., 2004, p. 359).



Figura 3. Puntos de ubicación de los grupos piapoco en Colombia. Tomado de Arango et al. (2004, p. 359).

Su organización social divide a clanes agrupados en cinco fraternías especializadas por oficios; cada clan está asociado a un territorio específico y a un ancestro mítico común (Arango et al., 2004, p. 360). Por otra parte, su sistema de descendencia es patrilineal y su norma de matrimonio establece la unión preferencial exogámica (Arango et al., 2004, p. 360).

Las principales actividades económicas de los indígenas piapoco se dan principalmente en la extracción de recursos de la tierra según los ciclos naturales, siembran distintos productos y en ocasiones realizan trabajos asalariados (Organización Nacional Indígena de Colombia, s.f.). También, teniendo en cuenta elementos de su cultura particular, por procesos de formación escolar y colonizaciones, los piapoco han perdido varios conocimientos botánicos y saberes ancestrales (Organización Nacional Indígena de Colombia, s.f.); lo anterior teniendo en cuenta que dichos procesos ya se daban en generaciones anteriores.

En cuanto a sus características lingüísticas, la lengua piapoco es perteneciente a la familia lingüística arawak, una de las más grandes de América (Ministerio de Cultura, 2011). Sin embargo, fenómenos como la alta conversión de indígenas piapoco al evangelismo o los procesos de migración han derivado en el abandono de muchas prácticas tradicionales y en la disminución del uso de la lengua por parte de las generaciones recientes (Ministerio de Cultura, 2011). A pesar de lo anterior, algunas instituciones se han preocupado por la recuperación de las prácticas tradicionales y de la lengua, esto por medio del adelantamiento de proyectos etnoeducativos que involucran docentes indígenas y no indígenas; gracias a estos proyectos se han logrado avances como la recuperación de algunos elementos de tradición oral y, además, ha llevado a la construcción de currículos y materiales de lectoescritura en piapoco y español (Ministerio de Cultura, 2011).



Figura 4: Mapa de ubicación de la lengua piapoco en Colombia. Tomado de: <https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/contenido/Lenguas-indigenas/Ficha-de-lengua/contenido/58&#s>

2. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las condiciones y experiencias en la práctica educativa de los profesores indígenas de español como segunda lengua, que dan cuenta de elementos generales que permitan la elaboración de orientaciones para contribuir con la cualificación de dichas prácticas?

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

- Examinar y analizar las condiciones y experiencias en la práctica educativa de los profesores de español como segunda lengua, de Cumaribo, Vichada, para así dar cuenta de elementos generales que permitan la elaboración de orientaciones para contribuir con la cualificación de dichas prácticas.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar las características de los procesos de formación docente que han tenido los profesores.
- Describir los elementos contextuales que determinan las prácticas pedagógicas y didácticas de los profesores.
- Develar las creencias que tienen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje de español como segunda lengua.
- Determinar la percepción de los profesores sobre las fortalezas y debilidades que han presentado en su práctica docente.
- Proponer una serie de orientaciones educativas para contribuir a la cualificación de las prácticas de los profesores de español como segunda lengua de Cumaribo, Vichada.

4. Antecedentes

4.1. Tendencias sobre las prácticas docentes en comunidades indígenas

En primer lugar, se debe hacer referencia a la investigación adelantada por la doctora Martha Vergara (2015) *La práctica docente de los profesores indígenas en Jalisco. Un análisis desde los significados*. Esta investigación se adelanta con profesores del grupo indígena nahuatl en México y el objetivo principal es “presentar una descripción general de los significados de la práctica docente que tienen los profesores indígenas nahuas” (p. 11). En este estudio, la autora toma el concepto de *significado* como un compuesto de creencias, supuestos, valores y saberes; de esta manera los mismos docentes determinan su práctica de acuerdo con los significados que tienen establecidos y, a partir de esos compuestos organizados, ejecutan su labor como educadores tanto dentro como fuera del aula. Para el desarrollo de esta investigación, la autora recoge una serie de estrategias que aplican los docentes con sus estudiantes con el objetivo de enseñarles los diferentes contenidos que se dan en la clase. Algunas de las conclusiones que se presentan dentro de esta investigación es que la gran mayoría de los docentes tiene una visión tradicionalista sobre la escuela en el momento de enseñar, esto quiere decir que se piensan a ellos mismos como el único miembro activo dentro del aula mientras que los estudiantes tienen el rol de agente pasivo que solo capta y memoriza contenidos sin realizar análisis o cuestionamientos sobre sus aprendizajes. Otra conclusión importante es la creencia de que los profesores solo deben aprender y decir lo que van a dictar en clases y que no se deben preocupar por la apropiación de los contenidos que hagan de los estudiantes; las estrategias que usan no indagan sobre este tema y esto puede dejar grandes vacíos en los conocimientos de los estudiantes durante su proceso educativo. Al final, la autora da algunas sugerencias, en especial,

a los entes encargados del proceso de formación de estos profesores, estas sugerencias son las siguientes:

Reforzar la capacitación respecto a conceptos y teorías que aborden y expliquen lo que es docente indígena, educación indígena, bilingüismo e interculturalidad, ya que estas son nociones de uso cotidiano que deben quedar claramente definidos para mejorar la práctica docente. Además, se aconseja realizar seminarios de discusión sobre estrategias de enseñanza intercultural bilingüe y manejo de grupos multigrado, y que estos sean realizados en las cabeceras de las zonas escolares al iniciar y al finalizar el ciclo escolar. Por último, es importante que la temática que se aborde en cada uno de los seminarios tenga un proceso y un contenido teórico conceptual progresivo, de manera que sirva como un medio para promover el interés y la asistencia de los docentes (Vergara, 2015, p. 26).

A pesar de que las sugerencias son ha lugar y completamente necesarias, a partir de la investigación también se habría podido desarrollar un material o algún tipo de orientaciones dirigidas directamente a los docentes que les ayudaran a cambiar los compuestos de significados que tienen y, así, contribuir a mejorar sus prácticas desde un punto más auto reflexivo.

Otra investigación que busca indagar sobre los elementos que influyen en la práctica de los docentes de comunidades indígenas es la adelantada por María Fernández, Elia Torres y Claudia García (2016) titulada *Creencias sobre la educación intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena yaqui*. Al igual que la anterior investigación, ésta también es desarrollada en México con profesores del grupo indígena yaqui y sus objetivos principales son “identificar las creencias sobre la educación intercultural (EI) y analizar las

prácticas de enseñanza de 37 profesores que imparten docencia en centros de secundaria de la comunidad indígena yaqui (Sonora, México)” (p. 109). Otra similitud con respecto al texto anterior es el análisis de un elemento particular que determina la práctica de los docentes, en la investigación anteriormente reseñada se daba cuenta de los *significados*, y en este caso se habla de las *creencias*. De igual forma, es llamativo el trabajo con el enfoque intercultural que se propone, esto debido a la necesidad que tienen los grupos indígenas que su educación se haga desde un enfoque intercultural teniendo en cuenta los factores de subsistencia que necesitan. La información fue recolectada a partir de encuestas y observaciones que ayudaron a la obtención de datos cualitativos, los cuales fueron cuantificados haciendo un análisis de datos mixto. Entre las conclusiones finales, a partir de los datos recogidos se pudieron recolectar seis (6) creencias que los profesores tienen sobre la educación intercultural y que, a la larga, inciden en sus prácticas docentes, estas creencias son en resumen: creencia basada en la adquisición del conocimiento cultural; creencia basada en la interacción entre distintas culturas; creencia de déficit y compensatoria; creencia igualitarista; creencia de educación pertinente; y creencia de educación en valores. Otra conclusión, similar a una encontrada en la investigación anterior, es la aplicación, a nivel general, del modelo tradicional de educación por parte de los docentes; este modelo lleva a ubicar en distintas jerarquías a profesores y estudiantes y dirige la educación hacia un mero ejercicio de transmisión y memorización de contenidos, donde aleja por completo ejercicios de reflexión y análisis sobre lo aprendido. Los resultados de la investigación son muy completos, pero solo se quedan en lo teórico y no hay un elemento propositivo que busque contribuir con el mejoramiento de las prácticas de los docentes.

En cuanto al trabajo con elementos de la educación intercultural se encuentra la investigación hecha por Javier Serrano (1998) que tiene como título *El papel del maestro en la Educación*

Intercultural Bilingüe. Este documento, a nivel general, busca determinar el papel que tienen los profesores dentro de la aplicación de dicho enfoque. Si bien, el autor no toma un grupo específico para desarrollar su investigación, hace un recorrido sobre todos los elementos contextuales que se dan en una situación que implique la implementación de la educación intercultural bilingüe y determina el papel que tiene el docente en cada elemento del contexto identificado para lograr llevar a cabo un proceso educativo eficiente. Una de las conclusiones más importantes es el hecho de que el docente no es el único actor involucrado en estos procesos; la educación va más allá de la escuela y en este proceso entran a trabajar entes gubernamentales y padres de familia que también son responsables de que los procesos de educación se desarrollen de la mejor manera.

Una investigación que tiene que ver con elementos que influyen en la práctica docente, y que también trabaja la educación intercultural, es la adelantada por Ruth Herrera, María Vargas y Edith Jiménez (2011) titulada *La identidad del docente de educación indígena y la práctica educativa intercultural de los profesores de la escuela normal indígena de Michoacán (ENIM)*. Este trabajo, al igual que los de Vergara (2015) y Fernández et al. (2016), también es desarrollado en México y tiene como objetivo general “analizar el impacto que tiene la identidad del docente de educación indígena de la ENIM, sobre su práctica educativa intercultural” (p. 3). De acuerdo con lo descrito en el objetivo, la investigación busca analizar un solo elemento, en este caso la *identidad* del profesor, y determinar su influencia en la práctica docente. Para lograr el cumplimiento del objetivo, las autoras plantean un modelo etnográfico de observación y entrevistas a diez (10) docentes que buscan obtener los datos necesarios para cumplir con el objetivo propuesto. La conclusión más llamativa que se muestra en este estudio, además de la clasificación de los docentes en su identidad como profesores o como indígenas, es el uso de

modelos castellanizadores con los estudiantes, a pesar de dar un valor muy grande a su identidad como indígenas. Este es un elemento determinante ya que demuestra que, a pesar de que los profesores tienen una gran carga identitaria como indígenas, no tienen la formación adecuada para cumplir con un proceso de educación intercultural y por eso, a pesar de su identidad, usan un modelo de educación de la cultura mayoritaria.

Siguiendo con la línea de investigación sobre prácticas docentes, Ana Jacinto (2008) elabora una tesis que se titula *Relación entre la práctica docente de los maestros(as) de educación indígena, y sus dimensiones pedagógicas y sociales*, en la cual busca “analizar la práctica de los maestros que atienden la escuela primaria ‘Julio Antonio López’ de la Agencia de Loma Morillo, San Miguel Suchixpetec” (p. 6). La autora concentra sus análisis en el desempeño que tienen los maestros dentro del sistema de educación indígena que se maneja en la comunidad, teniendo como principales ejes para analizar las dimensiones pedagógica y social de su práctica docente. Los datos recolectados para la investigación se recogieron a partir de observaciones a dos cursos específicos, con sus respectivas docentes, las cuales fueron perfiladas para determinar datos importantes como su pertenencia a la comunidad, las lenguas que habla y el tiempo de trabajo que tiene en la institución educativa. Parte de las conclusiones recopiladas en esta investigación tienen que ver con las actitudes en el aula de las maestras, la ética profesional y la organización de las clases que tiene cada una; las dos docentes en cuestión presentan resultados diferentes, lo cual no da una conclusión definitiva al estudio. El hecho de que solo se hubiera presentado análisis con dos docentes no da una percepción de fiabilidad a los datos que se encontraron, más cuando no hubo un patrón común observado teniendo en cuenta que las dos docentes presentan varias similitudes en su condición de enseñanza. Al final, se percibe

que la investigación sirvió más como una experiencia enriquecedora para la autora, teniendo en cuenta que su formación va orientada hacia la docencia en comunidades indígenas.

Otra investigación que aborda la práctica docente, en especial las falencias que se presentan en la práctica de los profesores de educación indígena, es la adelantada por Rigoberto Carrillo (2016) titulada *Políticas etnoeducativas y enseñanza del español*. Esta investigación, adelantada en una comunidad indígena wayuu, en Colombia, desarrolla diferentes políticas orientadas a los procesos de educación en poblaciones indígenas para analizar qué tanto se aplican en la práctica pedagógica real. El autor realiza una investigación en la que observa currículos estudiantiles, resultados de pruebas del Estado que evalúan las competencias comunicativas de los estudiantes, materiales educativos usados por los docentes dentro de las aulas y algunos ejercicios hechos por los estudiantes. Una de las conclusiones principales es la necesidad de hacer un acompañamiento a los docentes y formarlos con fundamentos teóricos y metodológicos para que logren diseñar currículos y materiales apropiados al contexto y que alcance los objetivos que se requieren para la población específica. Otra de las conclusiones que se presenta es la necesidad de ejercer la aplicación de las normativas orientadas a los procesos de enseñanza en comunidades indígenas; la consolidación de programas curriculares únicos que se apliquen a varios centros educativos con el fin de que los procesos sean de similar desarrollo en todas las comunidades y la necesidad de crear programas de formación docente que den elementos teóricos y metodológicos a los profesores de la comunidad para que construyan currículos, materiales y clases acordes al contexto en el que se encuentran. Este documento pone en evidencia la falta de implementación de políticas educativas en instituciones indígenas; esto a pesar de que los resultados que ofrece solo evidencian una realidad, no brinda una posible solución a los problemas y, además, solo se refiere a una comunidad. Igualmente no hace mucho

hincapié en las causas que llevan a los docentes a realizar el tipo de prácticas evidenciadas; esto puede ser entendido en que la investigación ofrece un panorama bastante general de la educación en dicho territorio y contempla bastantes tópicos aparte de la práctica docente.

Finalmente, una investigación que es dedicada a observar y transformar las prácticas docentes en torno a la construcción de materiales de enseñanza apropiados para las necesidades de la comunidad y, además, también tiene como población sujeto de estudio a educadores de la comunidad wayuu es la realizada por Nadia Caterine Cita (2019) que tiene por nombre *Metodología para el desarrollo de materiales de lectura y escritura en contextos interculturales bilingües e indígenas: una construcción participativa en un centro etnoeducativo Wayuu*. Esta investigación tiene como objetivo principal

Diseñar y poner en marcha un proceso participativo con los etnoeducadores (...) que permitiera construir colaborativamente una metodología para el desarrollo de materiales orientados a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura del wayuunaiki y del español (p. 10).

Este estudio tiene como base metodológica la implementación del método de Investigación Acción Participativa Crítica (IAPC), con el cual se buscó reconocer las prácticas existentes en las cuales se identificaron algunas tensiones en campos como el uso de la lengua en el aula, educación bilingüe, didáctica en las asignaturas y en las fuentes del saber. Esta identificación dio pie al desarrollo de ciclos de observación, reflexión y planeación que no solo contribuyeron en la resolución de las tensiones existentes, sino que además transformaron algunas prácticas y ayudaron al desarrollo de materiales de enseñanza. A partir de la implementación de dicho método y la ejecución de las diferentes acciones expuestas, la autora propuso una metodología

para el desarrollo de materiales de enseñanza entre las cuales se encuentran elementos como la comprensión de las situaciones de interculturalidad, el bilingüismo, la habilidad en el uso de la lengua por parte de los etnoeducadores que desarrollan dichos materiales, y las intenciones y deseos de la comunidad educativa en cuanto a su aprendizaje de lectura y escritura.

4.2. Tendencias sobre la formación de profesores de español en comunidades indígenas

4.2.1. Tendencias sobre la formación de profesores de español en comunidades indígenas – ámbito internacional

En primer lugar se hace referencia a la tesis doctoral hecha por Iris Antonia Castillo (2015) llamada *Formación del docente indígena Wayuu para la alfabetización en contextos bilingües*. Si bien, esta tesis se desarrolla con indígenas wayuu, asentados en Venezuela, es la investigación más afín que se encuentra con el presente trabajo de grado, teniendo en cuenta los objetivos y la problemática desarrollada. Los objetivos principales son analizar la formación del docente intercultural en su tarea de alfabetizador, considerando que la alfabetización debe hacerse con lengua wayuu, y proponer un programa de formación dirigido a los profesores de educación intercultural bilingüe de la comunidad (2015, p. 8). Esta investigación concluye que los procesos que están ejecutando los profesores wayuu para la alfabetización en lengua materna no son los más adecuados para las necesidades de los estudiantes, dado que siguen un modelo de enseñanza tradicional similar al de la enseñanza del español como lengua materna. De igual manera, la autora demuestra varias falencias en los procedimientos didácticos que los profesores usan en los procesos de alfabetización. A partir de este trabajo, la autora también indaga sobre la formación y el perfil de los docentes con el fin de buscar causas que puedan llevar a comprender las falencias y necesidades de formación que tienen los profesores y que inciden en la práctica.

Asimismo, la autora elabora una propuesta de formación para los docentes Wayuu a partir de los resultados encontrados en la investigación; esta propuesta está enfocada en la mejora de la práctica docente en los procesos de alfabetización en el aula tomando como eje el contexto donde se encuentran. El documento no precisa si la propuesta fue aplicada o piloteada; sin embargo, sí menciona que será administrada y ejecutada por la Universidad de Zulia.

Otra investigación que tiene conclusiones similares a la de Castillo (2015) es la de Martín Cruz Caballero (2013) llamada *Diagnóstico de los maestros de la zona escolar 013 de Santiago Tilastongo, Nochixtlán, Oaxaca*. El objetivo general de esta tesis es “elaborar un diagnóstico sobre el estado de la formación docente en servicio en el campo de la lengua así como el bilingüismo, detectar las necesidades con la finalidad de proponer contenidos de formación pertinentes” (p. 10). Entre las conclusiones presentadas, el autor menciona que los profesores no están ejecutando un modelo de educación que se adapte a las necesidades de la población; en este caso estas prácticas se dan, principalmente, por la falta de conocimiento de políticas orientadas al establecimiento de una educación bilingüe. El autor elabora un diagnóstico y detecta algunas necesidades de formación de los profesores teniendo en cuenta ejes como el lingüístico, el cultural, la planeación y la evaluación. A pesar de que cumple a cabalidad con sus objetivos, su trabajo pudo complementarse proponiendo algún contenido de formación docente, teniendo en cuenta los ejes de enseñanza que propuso; sin embargo, esta investigación deja una puerta abierta para su complemento contemplando el desarrollo de materiales de formación para los docentes a partir de lo avanzado.

Una investigación que presenta elementos más generales en cuanto a las variables que se dan alrededor de la práctica docente para la enseñanza del español en comunidades indígenas es la adelantada por María Angélica Galicia (2017) titulada *Formación docente del medio indígena*

y su relación con la enseñanza de la lengua. Primeros resultados de investigación. Esta investigación, al igual que la anterior, es llevada a cabo en México y busca dar cuenta del estado actual de la labor del docente de enseñanza de lenguas en comunidades indígenas con base en variables como su formación, su lengua materna y la lengua con la que más se comunican en clases. Una de las primeras conclusiones a las que llega esta investigación, que a la fecha aún está en marcha, es que la oferta de formación de profesores de enseñanza de lenguas en las instituciones superiores de México es insuficiente y esto no permite que haya desarrollos de propuestas pedagógicas adaptadas a las necesidades de las comunidades indígenas.

4.2.2. Tendencias sobre formación de profesores de español en comunidades indígenas – ámbito nacional

Entre los proyectos que se adelantan en el país es importante resaltar la propuesta de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, que se adelanta en el departamento de Guainía, con estudiantes de las comunidades piapoco y sikvani en el centro tutorial de Barrancominas; este programa es desarrollado por la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Este proyecto se da a conocer en el artículo *Entre la selva, río y saberes: un proceso de formación inicial de licenciados en el centro tutorial de Barrancominas Guainía* escrito por las profesoras Yazmin Dallos, Dilsa Rodríguez y Nelly Pardo (2017). El texto rescata varias características y experiencias de un programa de formación de profesores a distancia, que viene desde el año 2002, y que busca formar a los futuros docentes con el desarrollo de “procesos de formación basados en el conocimiento y valoración de la cultura indígena [de las comunidades piapoco y sikvani]” (2017, p. 81). Además del trabajo a partir de los elementos culturales de las comunidades, un punto importante que se presenta es el uso de herramientas tecnológicas para

las tutorías virtuales en las que los estudiantes están en contacto a distancia con los docentes de la licenciatura; un recurso interesante teniendo en cuenta la lejanía entre los profesores y los estudiantes de la licenciatura. Es importante aclarar que en el documento no se detalla puntualmente cómo es el uso de las herramientas tecnológicas, esto teniendo en cuenta la locación tan lejana en la que se encuentran los estudiantes. Cabe resaltar la importancia de este proyecto en el país, ya que es un punto de partida en el campo de la creación de programas de formación de docentes en situaciones interculturales.

Otro proyecto que se puede apreciar en cuanto a la creación de programas de formación para profesores es el adelantado por los investigadores Diana Hincapié, Ruth Rubio, Johnatan Bonilla y Andrea Llanos (2019), del Instituto Caro y Cuervo, titulado *Propuesta de formación de profesores de español como segunda lengua en contextos interculturales: el caso de los Piapoco en Cumaribo, Vichada*. Este trabajo tiene como objetivo principal el desarrollo de un diplomado orientado a la formación de profesores de segunda lengua, de la comunidad piapoco de Cumaribo (Vichada), que refuerce la lengua nativa y los aspectos culturales propios de la comunidad. Este diplomado busca formar a los profesores de español como segunda lengua y desarrollar materiales de enseñanza de L2 que puedan servir a los docentes en aplicaciones posteriores dentro del aula; además, el curso se desarrolló poniendo como eje principal de las actividades los elementos culturales propios de la comunidad. Es importante mencionar que el desarrollo de este proyecto ha sido uno de los principales impulsores de esta investigación.

En cuanto a investigaciones que buscan dar cuenta de la práctica docente se destaca el trabajo hecho por Yohana Galeano Triviño (2015) llamado *Estrategias para la enseñanza del idioma español como segunda lengua y las TIC, en los docentes del grado 4° de la Institución Educativa Indígena JEBALÁ*. Esta investigación tiene como objetivo principal caracterizar las estrategias de

enseñanza del español como segunda lengua con mediación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los profesores de la institución educativa (2015, p. 25). En este proyecto se evidencian características metodológicas novedosas en el campo de la investigación de la enseñanza de segundas lenguas, ya que por medio de la observación se pretende dar cuenta de los factores situacionales que se enmarcan en la práctica docente; y, además, de la aplicación de instrumentos, como cuestionarios, que buscan diagnosticar la experticia docente en algunos campos como el uso de las TIC en el aula de clase y las percepciones personales de los profesores sobre la enseñanza del español en un contexto bilingüe como en el que se encuentran. A pesar de que el trabajo presenta algunas conclusiones significativas, como la necesidad de formación de profesores en el manejo de la lengua nativa y en el manejo de las TIC en el aula de clase, no se indaga en el motivo de las falencias que presentan los profesores ni se proponen estrategias que puedan ayudar en la capacitación o formación de estos docentes.

A modo de conclusión, esta exploración de antecedentes ha dejado varios puntos relevantes. En primer lugar, en Colombia aún existen muy pocas investigaciones sobre prácticas y formación de docentes en comunidades indígenas, más teniendo en cuenta la diversidad lingüística y cultural del país. En segundo lugar, existen varias investigaciones de observación de prácticas docentes; sin embargo, la mayoría cambia de objeto de estudio teniendo en cuenta los hechos y las particularidades en las cuales el investigador se centre. En tercer lugar, en la mayoría de lugares donde se desarrollaron las investigaciones expuestas se evidencia una deficiencia en la aplicación de las políticas gubernamentales y estatales que se promulgan sobre la formación de docentes indígenas. Finalmente, muchas de las investigaciones se centran en responder a unos objetivos de investigación, pero no registran un producto final a partir de sus

indagaciones; como un material didáctico, curso o manual que ayude a mejorar las prácticas de los docentes.

5. Justificación

Esta investigación se realiza principalmente teniendo en cuenta la necesidad formativa que tienen los docentes de comunidades indígenas. Es por esto que se busca proponer unas orientaciones educativas que contribuyan a la cualificación de las prácticas de los profesores de la población. Esta propuesta surge a partir de la necesidad de desarrollar materiales o documentos que sean dirigidos específicamente a los docentes de un mismo espacio territorial, y que tengan en cuenta elementos particulares del contexto y la cultura de las poblaciones involucradas. Esto debido a que, aunque se encuentran documentos que proponen orientaciones y estrategias de cualificación de prácticas para los docentes, estos se dan a nivel general para el trabajo en todas las comunidades indígenas, sin tener en cuenta los elementos particulares de cada población.

Dicho lo anterior, además de tener en cuenta las razones formativas, este trabajo se elabora sobre diferentes bases como las institucionales, académicas, sociales, propositivas y nacionales. En el campo institucional, esta propuesta surge en el marco de la Maestría en enseñanza del español como LE y L2 del Instituto Caro y Cuervo dentro de un grupo de investigación cuyo propósito es desarrollar una “propuesta de formación de profesores de español como segunda lengua en contextos interculturales”, también dirigidas a las comunidades piapoco y sikuani de Cumaribo, Vichada. Teniendo en cuenta el trabajo desarrollado por los profesores miembros del grupo de investigación, se decidió llevar a cabo este proyecto para poder hallar las condiciones y experiencias que determinan la práctica docente de los profesores de segunda lengua en Cumaribo, Vichada. De igual manera, este trabajo concuerda con la línea de investigación en enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua, del grupo de lingüística del Instituto Caro y Cuervo.

En el campo académico, pretende contribuir con los estudios sobre los diferentes elementos que influyen en las prácticas de los docentes en comunidades indígenas. La recopilación de antecedentes muestra la falta de estudios dedicados a determinar las particularidades que influyen en sus prácticas y, lo poco que se encuentra, se da en un contexto internacional, siendo contadas las investigaciones que se hallan en Colombia sobre este tema.

De igual manera, esta investigación presenta una contribución en el campo social en el que se desarrolla y tiene que ver con la potenciación de la práctica de los docentes indígenas. Un educador, como referente académico, puede ser un gran líder en las transformaciones de las comunidades hacia la búsqueda de una educación propia. De igual forma, es conveniente orientar las prácticas de los docentes pensando en la cualificación de su desempeño a nivel de enseñanza de lengua y adaptación de metodologías de enseñanza. Asimismo, es importante contribuir al desarrollo de los docentes para que adapten sus prácticas a las necesidades de los estudiantes de la población en pro de apoyar el progreso de la comunidad desde la educación.

En cuanto al componente propositivo, este proyecto desea aportar al desarrollo de la formación de los docentes teniendo en cuenta lo estipulado en las normativas gubernamentales sobre educación en comunidades indígenas. Como se evidencia más adelante en el marco teórico, existen varios documentos legales en los cuales se trazan lineamientos para la implementación de elementos particulares que debe tener la educación en las comunidades indígenas; elementos tales como la educación bilingüe, la etnoeducación y la educación propia, entre otros. El desarrollo de este proyecto busca aportar a los docentes elementos formativos que les permitan cumplir con dichos lineamientos estipulados por entes gubernamentales y, además, con las necesidades de sus contextos y estudiantes.

Por último, se debe decir que este trabajo busca contribuir al desarrollo de la formación de docentes indígenas a nivel nacional. Es claro que existen normativas que se refieren a la formación de los profesores de comunidades indígenas y que ya se han hecho algunos trabajos desde instituciones educativas para crear programas de formación docente, producir materiales y brindar herramientas que contribuyan a la cualificación de los profesores (véase apartado de antecedentes); sin embargo, es un campo que está muy poco trabajado y se necesitan más propuestas y proyectos orientados a contribuir a la formación de los docentes en las comunidades, basados en las necesidades y en los contextos específicos.

6. Marco teórico

Este apartado da cuenta de las diferentes teorías, principios y normativas que fundamentan el presente estudio; para este efecto, el marco se divide en tres grandes ejes que buscan visibilizar los componentes macro dentro de los cuales se encuentran los distintos conceptos necesarios para el desarrollo de esta investigación.

El primer eje que se desarrolla es el *legal*; aquí se recopilan leyes, decretos y principios gubernamentales que son el marco normativo en todo lo relacionado con la educación en las comunidades indígenas y para la implementación de programas de educación intercultural. De igual forma, este eje permitirá hacer un contraste con lo promulgado dentro de los distintos documentos oficiales y lo que ocurre en la realidad.

El segundo eje a desarrollar es el *lingüístico*, donde básicamente se define el concepto de segunda lengua (L2) y, además, se establecen las diferencias con otros conceptos de enseñanza y adquisición de lenguas como lengua materna (LM) y lengua extranjera (LE). Posteriormente, para ser más específicos, se desarrolla la noción de L2 en las comunidades indígenas; esto con el propósito de evidenciar el porqué los indígenas en Colombia aprenden español como L2. Con base en las explicaciones anteriores se da un desarrollo sobre los principios teóricos que se han dado sobre la didáctica de una L2, en especial en el ámbito de la enseñanza en un contexto indígena.

El último eje es el *educativo*; este a su vez se divide en educación intercultural bilingüe, práctica docente, orientaciones educativas, y formación de profesores. El primer concepto profundiza sobre las particularidades teóricas del modelo y la importancia de su desarrollo en un contexto de educación indígena. El segundo concepto busca determinar qué se entiende por

práctica docente y los principales elementos que determinan las características de estas prácticas. En el tercer apartado se busca definir el concepto de orientaciones educativas, para precisar los elementos que se tendrán en cuenta para proponer las orientaciones, objetivo de esta investigación. Y, el cuarto concepto, busca detallar parte de los procesos que se dan en la formación de profesores. A continuación, se desarrolla cada uno de los ejes.

6.1.Eje legal

6.1.1. Decreto 1142 de 1978

La primera norma oficial que se expidió sobre la educación en las comunidades indígenas y la autonomía que cada una tiene dentro de sus territorios corresponde al Decreto 1142 de 1978. Este decreto expone la importancia de tener en cuenta los elementos propios de la vida social y cultural en el desarrollo de los elementos teóricos y prácticos de la educación. Algunos de los artículos relevantes en la fundamentación de este proyecto son:

Artículo 1° Toda acción educativa que se desarrolle en las comunidades indígenas será orientada, supervisada y evaluada por el Ministerio de Educación Nacional, con la colaboración de las mismas comunidades. (Decreto 1142, 1978, artículo 1°).

Este establece que, a pesar de que cada comunidad posee autonomía en los elementos culturales propios sobre los cuales deben construir sus programas educativos; deben tener acompañamiento del Ministerio de Educación que hará las veces de orientador, supervisor y evaluador de estos programas.

Artículo 9º 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. (Decreto 1142, 1978, artículo 9º).

Este artículo desarrolla elementos complejos para su ejecución, ya que muchas de estas lenguas no tenían en ese tiempo, y aún algunas hoy no tienen, sistemas de escritura que les permita llevar a cabo un proceso de alfabetización eficiente en lengua materna. Normalmente, las lenguas de las comunidades indígenas son de tradición oral y son transmitidas a los niños desde el hogar. Esta situación respecto al sistema de escritura llevaría a que dichos niños deban iniciar sus procesos de alfabetización en la L2, que para el contexto colombiano es el español; o que el contexto educativo sea modificado y se le dé relevancia a la oralidad.

Artículo 11. La selección, formación y capacitación del personal docente destinado a la educación de las comunidades indígenas se regirá por las siguientes normas: // 1. Siempre que sea posible, los maestros serán seleccionados por las comunidades indígenas entre los miembros de la misma comunidad. // 2. El maestro deberá ser bilingüe o sea comprobar, además de la idoneidad para el ejercicio docente, conocimientos mínimos de la lengua materna de la comunidad y del español. // 3. La Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos del Ministerio de Educación nacional diseñará el currículo para la formación y capacitación del personal docente de las comunidades indígenas teniendo en cuenta lo establecido en los artículos anteriores, e incluyendo todos los elementos de educación no formal que contribuyan al desarrollo de las comunidades. (Decreto 1142, 1978, artículo 11).

Este artículo tiene una fuerte e importante contribución en esta investigación sobre docentes. Es llamativo ver que las mismas políticas gubernamentales establecen que el docente debe ser miembro de la comunidad y seleccionado por la misma, además de ser bilingüe y comprobar al menos conocimientos mínimos de la lengua de la comunidad y del español. A partir de este lineamiento se pueden evidenciar las falencias que se presentan en el sistema educativo en cuanto a la formación de profesores en comunidades indígenas, sobre todo teniendo en cuenta el poco desarrollo de currículos para formación de docentes que tengan en cuenta muchos de los factores culturales y situacionales de las comunidades.

6.1.2. Convenio 169 de la OIT para pueblos indígenas y tribales

Este convenio se desarrolló teniendo en cuenta la desigualdad de derechos que las poblaciones indígenas y tribales presentaban con respecto al resto de la población. En este sentido, este convenio surge como una pieza a favor de la justicia social y se construye teniendo en cuenta dos postulados básicos: “el derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias, y su derecho a participar de manera efectiva en las decisiones que les afectan” (Convenio 169, 1989, pág. 8). En vista del reconocimiento y la autonomía que se otorga a las comunidades indígenas y tribales en este convenio, se puede extraer el artículo 28 para efectos de este trabajo.

Artículo 28.

1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes

deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.

2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.

3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas (Convenio 169, 1989, artículo 28).

En este artículo se establece la importancia del uso de la lengua materna de los niños de las comunidades para el desarrollo de la alfabetización, haciendo la salvedad de si es viable o no teniendo en cuenta las variables de la lengua y de la comunidad. Asimismo, establece la importancia del aprendizaje de la lengua oficial dentro de la comunidad como oportunidad de aprendizaje. Esto da cuenta de la importancia de la educación bilingüe en el desarrollo educativo de las distintas comunidades. Este convenio fue adoptado por Colombia mediante la Ley 21 de 1991.

6.1.3. Constitución Política de Colombia de 1991

Esta constituyente fue un gran avance en la búsqueda del establecimiento de Colombia como un Estado plural que reconoce la diversidad en su territorio y da reconocimiento a los diferentes grupos étnicos. Para efectos de este trabajo se visualizará el artículo 10 que establece:

Artículo 10. 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 las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe. (Constitución Política de Colombia, 1991, artículo 10).

Este artículo es la base para el reconocimiento de la diversidad lingüística y la implementación de políticas de educación bilingüe en Colombia. Esto, claramente, debe dar cuenta de la idoneidad formativa que deben tener los profesores de comunidades étnicas en cuanto al uso y enseñanza de la lengua de la comunidad y de la lengua oficial de la nación.

6.1.4. Ley 115 de 1994

También llamada “Ley general de educación”, regula todas las políticas dadas hasta el momento sobre educación en todo el territorio colombiano dando cuenta del derecho fundamental a la educación y la normalización de los diferentes niveles de educación de los estudiantes. Con esto se buscaba que el Estado tuviera control sobre el servicio educativo que se daba en todo el país, con el fin de satisfacer intereses de los diferentes grupos sociales. De esta ley se destacan, principalmente y como sustento de este trabajo, los artículos 56 y 57 que promulgan:

Artículo 56. **Principios y fines.** La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. // Artículo 57. **Lengua materna.** En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística, propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo

grupo, sin detrimento de lo dispuesto en el literal c) del artículo 21 de la presente ley. (Ley 15, 1994, artículos 56 y 57).

Como se observa, esta ley promulga, de forma similar a otras anteriormente expuestas, el trabajo que deben tener las comunidades en la implementación de los programas educativos según sus procesos culturales y de identidad propia; y, además, la educación bilingüe dando como prioridad el desarrollo de los niveles educativos iniciales en la lengua de la comunidad. Cada vez se refuerza más la necesidad de establecer la lengua materna como eje importante de la educación indígena, sin dejar de lado el español en el desarrollo de los procesos educativos, tal como se describe en el literal c) del artículo 21 de la misma ley.

Artículo 21. Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria. Los cinco (5) primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes:

(...)

c) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura; (Ley 15, 1994, artículo 21, literal c).

6.1.5. Decreto 804 de 1995

Este decreto “reglamenta la atención educativa para grupos étnicos” (Ministerio de Educación, 1995, título); esto quiere decir que se enfoca principalmente en los procesos educativos de las comunidades étnicas en el país. Es aquí donde se ve por primera vez el concepto de

‘etnoeducación’, y, principalmente, el de ‘etneducador’ quien es entendido según la norma como el docente capacitado para impartir clases según los programas contruidos a partir de las dinámicas culturales de la comunidad. Para efectos del trabajo de profesores de segunda lengua se encuentran dos artículos que tienen que ver con este tema:

Artículo 6°. El proceso de formación de etnoeducadores se regirá por las orientaciones que señale el Ministerio de Educación Nacional y en especial por las siguientes: (...) d) Fundamentar el conocimiento y uso permanentes de la lengua vernácula de las comunidades con tradiciones lingüísticas propias, en donde vayan a desempeñarse; (Decreto 804, 1995, artículo 6).

En primer lugar, se da a entender que el etnoeducador no necesariamente debe ser miembro de la comunidad en la cual se va a desempeñar, lo que lo llevaría necesariamente a aprender la lengua vernácula de dicha comunidad según lo estipula la norma; que, a su vez, establece que ese aprendizaje hace parte del proceso de formación al que debe acogerse, según políticas del Ministerio de Educación. Esto ya abre una ventana al acceso de personas externas a las comunidades y al poco reconocimiento que pueden tener de las tradiciones culturales y autónomas de dichos grupos. Esto fundamentaría la perspectiva explicada por Rojas et al. (2005) que mencionan el rechazo que puede llegar a tener esta concepción entre los nativos por ser de carácter oficial y no desde sus comunidades (p. 84).

Teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo, el artículo 11 estipula en su inciso tres que “en las comunidades con tradición lingüística propia, el maestro debe ser bilingüe, para lo cual deberá acreditar conocimientos y manejo de la lengua de la comunidad y del castellano” (Decreto 804, 1995, artículo 11); aquí no se especifica, como sí se hizo en el Decreto 1142 de

1978, si el docente debe ser miembro de la comunidad en la cual va a enseñar y qué nivel de conocimientos debe manejar del español y de lengua indígena. Sin embargo, sigue promulgando la importancia de la educación bilingüe para las comunidades étnicas.

6.1.6. Ley de lenguas (Ley 1381 de 2010)

Por último, es importante dar cuenta de la llamada ‘Ley de lenguas’ que como su nombre lo indica busca “dictar normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes” (Ley 1381, 2010, título). Es la primera ley en Colombia que desarrolla de forma tan completa la normativa sobre la diversidad lingüística y los derechos que tienen los hablantes de lenguas minoritarias. El artículo 20 es el apartado que mejor corresponde al propósito de esta investigación y promulga lo siguiente:

Artículo 20. Educación. Las autoridades educativas nacionales, departamentales, distritales y municipales y las de los pueblos y comunidades donde se hablen lenguas nativas, garantizarán que la enseñanza de estas sea obligatoria en las escuelas de dichas comunidades. La intensidad y las modalidades de enseñanza de la lengua o las lenguas nativas frente a la enseñanza del castellano, se determinarán mediante acuerdo entre las autoridades educativas del Estado y las autoridades de las comunidades, en el marco de procesos etnoeducativos, cuando estos estén diseñados. (Ley 1381, 2010, artículo 20).

Como se evidencia en el artículo, se sigue abogando porque la educación que se reciba dentro de las comunidades sea bilingüe. Sin embargo, es interesante que ya no se promueve, como se hacía en políticas anteriores, el uso la lengua nativa en los primeros niveles de enseñanza en la escuela; ahora determinan que el nivel de uso de las distintas lenguas involucradas en el proceso

educativo debe ser acordado entre autoridades estatales y de la comunidad. Esto da a entender que los procesos de etnoeducación deben ir acompañados y regulados por entidades gubernamentales en conjunto con autoridades de la comunidad.

Esta exploración de documentos legales permite tener un panorama más amplio sobre el papel que le han dado las entidades estatales a los procesos de educación en comunidades indígenas. Como se observa, existen varias políticas que buscan regular aspectos importantes como las metodologías de trabajo, la forma en la cual se deben abordar los contenidos teniendo en cuenta elementos culturales y contextuales de cada población, el perfil de los profesores y la forma en que se deben enseñar y usar las lenguas (español y la lengua nativa) en el contexto de la educación indígena. Sin embargo, se debe revisar si muchos de estos postulados propuestos se están aplicando dentro de las comunidades. De igual forma, se debe indagar con las comunidades sobre su participación en programas desarrollados para la formación de los docentes, tal como se estipula en varios documentos legales que se han mostrado en este apartado.

6.2. Eje lingüístico

6.2.1. Segunda lengua

Este concepto tiene diferentes acepciones teniendo en cuenta los autores que lo definen; sin embargo, para efectos de esta investigación, se tendrá en cuenta la definición de Santos Gargallo (1999) en la que manifiesta que una segunda lengua (L2) es “aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística que se aprende” (p. 21). Esto se complementa con lo descrito por Baralo (2011) que afirma que la L2 “se adquiere en un contexto natural, no sólo institucional, sin grandes esfuerzos de estudio, de forma parecida a como se ha adquirido

la lengua materna” (p. 22). Estas definiciones se pueden trasladar al contexto colombiano teniendo en cuenta que aquí el español es el idioma oficial y cohabita con, aproximadamente, 65 lenguas indígenas, 2 criollas, una romaní y una lengua de señas que, según la Constitución Política de Colombia (1991) son oficiales dentro de sus territorios (Constitución Política, 1991, artículo. 10). Aunque todas las lenguas minoritarias son oficiales en sus territorios, no son suficientes para adelantar trámites de tipo institucional y formal, ya que todos se hacen con la lengua oficial de la nación. De igual manera, muchos hablantes de lenguas minoritarias aprenden el español por el mero contacto constante con población hablante nativa de la lengua.

Ahora bien, a partir de la anterior definición, se puede establecer la diferencia entre la segunda lengua (L2) y la lengua materna (LM). Baralo (2011) define LM como la lengua en la que los niños “empiezan a comunicarse, desde muy pequeños, en la lengua de la comunidad que les ha tocado de suerte, de forma natural, sin ningún esfuerzo especial, sin proponérselo deliberadamente” (p. 10); asimismo, establece que una L2 puede tener las mismas características de adquisición de una LM y que la diferencia es que “cuando se adquiere la L2 ya se posee el conocimiento y la experiencia de la L1” (Baralo, 2011, p. 22). Esto da a entender que, en muchas ocasiones, una L2 no necesita de educación formal para ser aprendida; sin embargo, la educación formal es importante para adquirir los aspectos declarativos de la lengua y poder tener herramientas para enseñarla en contextos escolares.

Un poco más compleja puede ser la distinción entre segunda lengua y lengua extranjera (LE), esto teniendo en cuenta que ambas hacen referencia a lenguas que usualmente no son aprendidas en la infancia dentro de una comunidad y una familia y, además, no son las primeras en las cuales los niños empiezan a comunicarse. Esta distinción aparece más clara en las concepciones de Santos Gargallo (1999) que define la lengua extranjera como aquella que “se aprende en un

contexto en el que carece de función social e institucional” (p. 21). Teniendo en cuenta la importante función social que cumple la L2, se puede establecer que la L2 es aprendida en un contexto más informal y con una necesidad social más alta que implica el tener interacción con la sociedad mayoritaria; mientras que una LE se da en un contexto más formal y su aprendizaje no se da como una necesidad social sino como una elección particular.

6.2.1.1. Segunda lengua en comunidades indígenas

Según los conceptos desarrollados sobre la noción de segunda lengua, es claro pensar que aplica perfectamente para la situación de las comunidades indígenas en Colombia, cuyas lenguas solo son oficiales en sus territorios, y no a nivel nacional; y la mayoría de los hablantes aprenden español principalmente en un contexto natural y no institucional. Para complementar en algunas comunidades “los miembros pueden interactuar en una lengua, pero utilizar otra para fines jurídicos o educativos y que esta última sería la segunda lengua” (Pato y Fantechi, 2011, citados en Sánchez, 2014, pp. 37-38); lo anterior describe la situación que se presenta en algunas comunidades indígenas con el uso alternado del español con la lengua de la comunidad.

Sin embargo, teniendo en cuenta que varios hablantes aprenden o refuerzan la segunda lengua en instituciones educativas, una de las falencias más grandes en cuanto a la enseñanza de español como segunda lengua es que no se desarrollan estrategias pedagógicas y didácticas adecuadas para la formación de los estudiantes. Al respecto, Trillos (1996, citada en Sánchez, 2014, p. 41) menciona que en varias ocasiones la enseñanza del español se limita a contenidos gramaticales y no se desarrollan elementos importantes como la comprensión de lectura, ni la comunicación en niveles más avanzados que integren la recuperación de la tradición indígena. De igual manera Carrillo (2016), en una investigación adelantada para saber qué estrategias se estaban

implementando para la enseñanza del español en una comunidad wayuu, dio cuenta de que los docentes utilizaban estándares de competencia del castellano pero que no usaban elementos culturales que fueran más afines a los estudiantes (p. 99) y, además, usaban materiales de enseñanza que poco tenían en cuenta “las necesidades propias de las etnias wayuu ya que no expresan nada de sus costumbres, creencias, visión del mundo o la forma de vida de estos grupos y sus relaciones con las otras culturas del país” (p. 100). Las menciones anteriores dan cuenta de la poca planeación que hacen las autoridades educativas de currículos y programas para la enseñanza del español, ya que muchas no tienen presente elementos culturales particulares propios de las comunidades. Sobre este respecto, Sánchez (2014) menciona que para que se dé un verdadero bilingüismo se deben ejecutar las siguientes acciones:

Los docentes deben ajustar su currículo tanto al aprendizaje del castellano como al de la lengua propia, en ejercicio de la interculturalidad y en desarrollo de la comunicación en ambos idiomas, teniendo en cuenta la lengua como algo que no puede ser ajeno a la cultura (p. 42).

Sin embargo, este tema no debería ser exclusivamente de los docentes ya que es posible que incluso ellos mismos necesiten capacitaciones o formación sobre la adaptación de los currículos para desarrollar y ejecutar programas adecuados de bilingüismo. Este es un tema que se debe trabajar de la mano con autoridades educativas, institucionales y con la comunidad misma.

6.2.1.2.Desarrollo didáctico para la enseñanza de una L2

Como se describió anteriormente, la L2 tiene unas características distintas a las de una LM y a las de una LE, esta diferenciación se dio principalmente para aclarar por qué se le debe llamar L2 a la lengua oficial de una nación a la cual pertenecen los indígenas y la cual, debido

a situaciones particulares, estos deben conocer. De igual manera, así como las características de una L2 son diferentes a las demás, su enseñanza también debe tener una metodología diferente, la cual debe tener en cuenta las diferentes particularidades contextuales, lingüísticas y culturales de los diferentes aprendientes.

Por esta razón, es importante indagar en los elementos metodológicos y didácticos que se deben tener en cuenta por parte de los docentes y las autoridades educativas a la hora de diseñar un programa para la enseñanza de una L2. Una de las teorías de enseñanza enfocadas al aprendizaje de L2 es la que describe García Santa-Cecilia (2002), con base en lo propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), sobre el *enfoque centrado en la acción*. Este enfoque establece que los estudiantes que aprenden una lengua son ‘agentes sociales’ y que por lo tanto son “miembros de una sociedad que tiene tareas —no sólo relacionadas con la lengua— que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (García Santa-Cecilia, 2002). Esta definición refuerza la idea del aprendizaje de una lengua con un propósito social, en el cual cada acto de habla que ejecute un aprendiente tiene un propósito claro.

Este enfoque, teniendo en cuenta que hace parte de un modelo propuesto por el MCER, viene construido con base en una dimensión vertical y una horizontal. La vertical “está constituida por la serie de niveles comunes de referencia que sirven para describir el grado de dominio lingüístico del alumno o usuario de la lengua” (García Santa-Cecilia, 2002) y la horizontal “está constituida por la serie de categorías generales o parámetros que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o el alumno para utilizarla” (García Santa-Cecilia, 2002). Como se puede observar, la dimensión vertical determina una escala de dominio de lengua, tal como se evalúa usualmente el aprendizaje de una LE en una institución especializada;

lo cual no es tan importante en un contexto de aprendizaje de L2 en comunidades indígenas, aunque no dejaría de tenerse en cuenta.

Mientras que la dimensión horizontal sí tiene en cuenta elementos como el contexto, las actividades comunicativas de la lengua, la estrategia de uso, las competencias, los procesos, el texto y la tarea. Esta dimensión se enfoca principalmente en el uso de la lengua y complementa la definición del enfoque en el sentido social del aprendizaje de una lengua. En la Tabla 1 se observa una descripción más detallada de cada uno de los elementos que aparecen en la dimensión horizontal.

Tabla 1.

Categorías de la dimensión horizontal desarrolladas a partir de la propuesta del 'enfoque centrado en la acción'. (Tomado de García Santa-Cecilia, 2002)

El contexto	Refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación. Dentro del contexto de uso, los ámbitos se refieren a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales: educativo, profesional, público y personal.
Las actividades comunicativas de la lengua	Suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.

Estrategia	Es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.
Las competencias	Son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Las competencias generales son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de la lengua. Las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.
Los procesos	Se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.
El texto	Es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.
Tarea	Se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.

Esta propuesta, a pesar de ser desarrollada con base en lo postulados del MCER, puede llegar a ser de utilidad en el desarrollo de un modelo de enseñanza de L2 en comunidades indígenas,

teniendo en cuenta el enfoque que presenta y la especial importancia que se le da al uso real de la lengua teniendo en cuenta las situaciones y las necesidades de los estudiantes. Aun así, este modelo, antes de ser puesto en marcha, debe tener un complemento basado en las características culturales y lingüísticas de las comunidades.

Para seguir con el tema de la enseñanza de L2, esta vez específicamente dirigido a comunidades indígenas, Bruzual (2007), después de hacer un panorama sobre la enseñanza de español como L2 en las comunidades indígenas en Venezuela, propuso unos “fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de la lengua materna y segundas lenguas en comunidades indígenas, sustentados por planteamientos lingüísticos, comunicativos, cognitivos y didácticos contemplados en el modelo comunicativo-lingüístico” (Bruzual, 2007). Estos fundamentos se propusieron a partir de un análisis desde los elementos lingüísticos, comunicativos, cognitivos y didácticos sobre los que se basan los procesos de enseñanza de LM y L2 en las comunidades indígenas, lo anterior partiendo de que “la enseñanza de la lengua materna [se debe dar] en contextos significativos. Siempre oral. Luego, la enseñanza de la escritura y de la lectura de su lengua materna basado en la lengua en uso” (Bruzual, 2007). Lo anterior, da prelación a la enseñanza de la lengua a partir de experiencias significativas, dejando el afianzamiento de estructuras gramaticales para después, partiendo de sus conocimientos previos.

A continuación, en la Tabla 2, se observan los fundamentos y las características que se deben tener en cuenta en el proceso de enseñanza de lenguas en un contexto educativo indígena; donde se establece que para Bruzual la L2 también debe aprenderse a partir de contextos significativos:

Tabla 2.

Fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de la lengua materna y segundas lenguas en comunidades indígenas. (Tomado de Bruzual, 2007)

<p>1. Cada lengua posee un sistema lingüístico diferente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lo primero que el niño debe aprender a escribir y a leer es la lengua materna (L1), pues esa es la lengua que tienen representada y conceptualizada. Es la lengua que conoce. • Para la enseñanza de la lengua materna (L1) como la enseñanza de las segundas lenguas (L2) se debe considerar que lo primero que los humanos reciben de un mensaje es el sentido y significado y, después, su estructura gramatical; por lo tanto, no se debe comenzar la enseñanza de una lengua a partir de la memorización de reglas gramaticales. • No se debe enseñar una lengua a partir de la traducción literal, pues cada lengua es fonética, morfológica, sintáctica y semánticamente diferente. Su estructura gramatical es distinta. Es decir, aprender una segunda lengua no consiste en reconocer y repetir un número de palabras y traducir el significado que tiene en su lengua materna
<p>2. Considerar el contexto socio-cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se debe enseñar a leer y escribir la lengua materna y, dentro de ésta, la variable dialectal que use el alumno de acuerdo con el contexto donde se desenvuelve.

	<ul style="list-style-type: none"> • Se debe considerar para la enseñanza de la lengua materna las costumbres, creencias, hábitos, situaciones y tradiciones de la comunidad donde habita el alumno. • Aprender una segunda lengua implica el aprendizaje, tanto de la lengua como de la cultura que ésta expresa, pero se debe respetar la cultura y la lengua materna, se trata de enseñar una segunda lengua, mas no sustituirla.
<p>3. Respetar el desarrollo cognitivo de cada individuo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar, tanto para la enseñanza de la lengua materna como de las segundas lenguas, no solo la edad o condición social, sino también el desarrollo cognitivo del alumno. • Tomar en cuenta la parte sensorial y perceptiva de los alumnos al momento de planificar las actividades, ya que los seres humanos respondemos a los estímulos de manera diferente. Algunas personas responden más a lo visual, otros a lo auditivo, otros a lo táctil.
<p>4. Aplicar las estrategias, actividades y recursos adecuados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje de la segunda lengua debe darse en situaciones reales de comunicación. No debe enseñarse la L2 a partir de ejercicios aislados, de grupo de palabras o de frases descontextualizadas. • Aprender la lengua materna o las segundas lenguas va más allá del desarrollo de destrezas y habilidades motoras de pronunciación y

	<p>escritura. Es desarrollar habilidades cognitivas y lingüísticas para lograr comprender y producir en esa lengua.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los planes y programas que se diseñen para la enseñanza de la lengua materna deben responder a las cuatro interrogantes básicas: el qué, el para qué, el cuándo, el donde y el cómo. En este modelo, las cuatro interrogantes están respondidas atendiendo a lo: <table border="1" data-bbox="548 699 1417 999"> <tr> <td data-bbox="548 699 987 772">- Lingüístico</td> <td data-bbox="987 699 1417 772">qué</td> </tr> <tr> <td data-bbox="548 772 987 846">- Comunicativo</td> <td data-bbox="987 772 1417 846">para qué y dónde</td> </tr> <tr> <td data-bbox="548 846 987 919">- Cognitivo</td> <td data-bbox="987 846 1417 919">cuándo</td> </tr> <tr> <td data-bbox="548 919 987 999">- Didáctico</td> <td data-bbox="987 919 1417 999">cómo</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> • Escasez de textos publicados (materiales impresos) en lenguas indígenas. Para adquirir dominio y soltura de la expresión escrita, tanto los alumnos como los docentes necesitan leer y producir textos escritos en su lengua materna. Por esta razón, es necesario diseñar y elaborar materiales didácticos y editar distintos tipos de materiales impresos (libros de textos, cuentos, novelas, poesía, adivinanzas, enciclopedias, diccionarios). 	- Lingüístico	qué	- Comunicativo	para qué y dónde	- Cognitivo	cuándo	- Didáctico	cómo
- Lingüístico	qué								
- Comunicativo	para qué y dónde								
- Cognitivo	cuándo								
- Didáctico	cómo								

Tal como se observa en la Tabla 2, la propuesta aborda varias aristas que usualmente no son tenidas en cuenta en el diseño de programas de enseñanza de lenguas. En primer lugar, el hecho de definir las diferencias estructurales y conceptuales de cada lengua para poder abordar su enseñanza y la importancia de recurrir a métodos de enseñanza que no privilegien la

memorización de reglas gramaticales. En segundo lugar, se tiene la importancia de abordar el contexto inmediato del estudiante al momento de enfrentar una situación de enseñanza de lenguas, esto teniendo en cuenta que lo más probable es que los estudiantes desconozcan la mayor parte de particularidades culturales propias de los hablantes de una L2. En tercer lugar, el tener en cuenta las características cognitivas de cada estudiante, ya que no todas las personas tienen los mismos procesos de aprendizaje. Y, por último, en cuarto lugar, la conveniencia de establecer estrategias y recursos adecuados pensando en las situaciones reales de comunicación y a las particularidades culturales de cada lengua.

6.3. Eje educativo

6.3.1. Educación intercultural bilingüe

Antes de iniciar la conceptualización con los elementos educativos necesarios para el desarrollo de esta investigación, se debe primero pensar en el contexto en el cual se enmarca este estudio y la importancia de un modelo educativo que cubra las necesidades de la población en cuanto al desarrollo de su lengua y el trabajo con sus particularidades culturales y ancestrales. Es aquí donde surge el concepto de educación intercultural bilingüe (EIB) que se puede definir como “una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal” (Zúñiga, Pozzi-Escot y López, 1991, citados en López et al., 1999, p. 48). Este modelo, surgido en los años 70, se da como una solución para las distintas comunidades minoritarias que buscaban articular las particularidades lingüísticas y culturales de sus poblaciones y de las del grupo mayoritario.

El surgimiento de la EIB ha sido un punto de partida en Latinoamérica para la promulgación de normas sobre “políticas lingüísticas, incorporación de contenidos culturales en programas de estudio, profundización de metodologías de enseñanza de idiomas, creación de textos y materiales didácticos pertinentes, formación docente y creación de carreras universitarias de grado y postgrado en EIB” (Abarca, 2015, p. 4). Muchas de las normas trabajadas en el apartado de Eje legal (6.1) han sido obtenidas a partir de los modelos surgidos por la EIB; sin embargo, tal como se mencionó en el mismo apartado, muchos de los elementos que se han tenido en cuenta en dichas normativas no han sido aplicados en la realidad de las poblaciones y, en el desarrollo de los procesos educativos en comunidades indígenas aún no se han afianzado con fuerza los postulados de la EIB.

A pesar de que los programas de EIB buscaban ser una respuesta para que las distintas comunidades minoritarias encontraran inmersas sus particularidades culturales y lingüísticas en sus entornos educativos, esto no quiere decir que se cierre al aprendizaje de elementos externos. Al respecto López et al. (1999) mencionan:

La importancia que se asigna a la EIB no supone de forma alguna un desconocimiento de la importancia y de la necesidad de promover el aprendizaje de idiomas extranjeros. Por el contrario, adquirir competencias en un idioma extranjero se considera vital en la hora actual, incluso para los niños y jóvenes indígenas (p. 52).

Teniendo en cuenta lo anterior, y considerando que para efectos prácticos en esta investigación se habla de segunda lengua (L2), de acuerdo a la explicación dada en el apartado 6.2.1, la enseñanza de una L2 se considera vital en un contexto de educación indígena ya que se busca que haya cierta “complementariedad entre [las dos lenguas], en un mundo que requiere

cada vez más de herramientas de comunicación que permitan al individuo funcionar apropiada y eficientemente en diversas situaciones comunicativas” (López et al., 1999, p. 52).

En resumidas cuentas, la EIB ha surgido como una práctica compensatoria que, además de permitirle a las comunidades minoritarias alcanzar metas de aprendizaje relacionado con su contexto social, cultural y lingüístico; también forma estudiantes con “habilidades de diálogo, conocimiento y valoración de los otros diferentes, para beneficio de sí mismos y de los demás” (Abarca, 2015, p. 5).

6.3.2. Práctica docente

Este es un concepto que tiene diversas definiciones de acuerdo con los enfoques o el autor que lo trate. Por ejemplo, Fierro et al. (2008) toman la práctica docente como una “praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (p. 21); como agentes implicados en el proceso se tienen en cuenta docentes, estudiantes, autoridades educativas y padres de familia. Esta definición da cuenta del sentido de la práctica, no como un elemento relativo únicamente al docente, sino como una construcción social donde participan diferentes actores que determinan todas las características de las prácticas de los profesores.

Otra definición importante que se puede recoger es la dada por Paulo Freire (1993) que va más allá y propone el concepto integrado de *Práctica docente crítica*. Este concepto implica el “pensar adecuadamente, encierra, el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (pp. 18-19). Esta definición recoge un aspecto muy importante y es la reflexión sobre el *hacer* de la práctica docente; los profesores deben tener elementos de juicio que los lleven a reflexionar sobre su ejercicio como formadores. Esta reflexión sobre su práctica se haría

antes de entrar al aula (para pensar en su quehacer), a lo largo de su ejercicio docente en el aula y después de ejercer su práctica (esto con el fin de evaluar su quehacer y mejorarlo, pensando en futuras sesiones).

Otra concepción relevante sobre este tema es la que plantean García-Cabrero, Loredo, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008, citados en García-Cabrero et al.), que establecen la diferencia entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia desarrollada en un contexto institucional denominada *práctica educativa*. Los autores definen la práctica educativa como:

El conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo (2008, pp. 3-4).

Esta diferenciación es bastante llamativa ya que separa todos los factores externos al aula que pueden incidir en la práctica docente. Comparado con definiciones anteriores, la práctica solo sería afectada por los procesos que se dan entre docentes y estudiantes dentro del aula de clases; mientras que otros factores externos al aula serían considerados fuera de esta.

Recopilando las diferentes definiciones mostradas en este texto, se considera que la práctica docente es un proceso que no solo se da en el aula y en el que intervienen varios actores aparte de los estudiantes y los profesores, todos estos elementos configuran el *contexto* que encierra la práctica de un docente. De igual forma, se considera que en la práctica los docentes deben hacer una reflexión que tenga en cuenta elementos como sus *experiencias* como educador y sus

condiciones actuales de enseñanza. Finalmente, otro factor que incide directamente, y que no fue mencionado en los anteriores referentes es el que tiene que ver con las *creencias* de los docentes y su incidencia en el desarrollo de sus prácticas. Al respecto, Díaz et al. (2010) definen las creencias de los docentes como “un sistema en el cual subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su actuación pedagógica. Las creencias de los docentes responden casi siempre al sentido común y son de naturaleza tácita” (p. 5). Tomando actuación pedagógica como un símil de práctica docente, esta referencia lleva a reflexionar sobre la importancia de los constructos previos que tienen los profesores al momento de planear y ejecutar sus prácticas; los docentes a lo largo de su formación tienen contacto con muchos referentes teóricos y metodológicos que van construyendo sus bases como educadores y, además, van insertando creencias que determinan, en gran parte, su actuación en las aulas. De igual manera, es importante consignar que las creencias de los docentes pueden variar de acuerdo con las diferentes experiencias que tengan a lo largo de su labor educativa; estas experiencias pueden estar ligadas a la misma práctica, cuando se interactúa con los estudiantes, o a otros procesos formativos que tengan mientras desempeñan su labor.

Con base en lo descrito, es pertinente profundizar en la definición de algunos conceptos importantes para el desarrollo de la práctica docente.

6.3.2.1.Contexto

Teniendo en cuenta los elementos que conciernen a esta investigación, se puede determinar que el contexto que encierra la práctica docente está determinado por varios elementos físicos y situacionales que determinan dicha práctica. Para efectos de este estudio, es importante definir tanto el contexto social como el contexto educativo. Con respecto al contexto social, Mitjás

Martínez (1994) comenta que este “constituye en sí mismo un macro sistema de elementos e interrelaciones dinámicas que influye y, en muchos casos, condiciona las distintas formas de actividad humana que en él se desarrollan” (p. 146). Este comentario revela la importancia del contexto social en varios de los desarrollos y formas de vida de una comunidad, esto teniendo en cuenta que las particularidades del contexto pueden facilitar o condicionar elementos de la vida particular de las personas que allí cohabitan.

En complemento con lo anterior, Bedmar (2009) propone el concepto de *Entorno sociocultural* explicado a partir de los siguientes elementos:

1. **Objeto de estudio.** La concepción de las relaciones entre la educación formal y el entorno varían desde considerar que lo ideal es que no existiesen (en la enseñanza transmisiva, puesto que las únicas influencias que admite suelen considerarse perturbadoras) hasta la opción por la imbricación crítica y mutuamente enriquecedora. (...) // 2. **Recurso pedagógico,** (ir a recoger hojas cuando se estudia “el árbol” de forma general). En algunos casos, se intenta que no sea un contenido más, sino que forme el núcleo el resto de aprendizajes. // 3. **Contexto social** en el que vive, aprende y se desarrolla vitalmente cada persona. Este entorno está constituido por personas (...) con conocimientos, valores, vivencias, etc. es decir, no son sólo “habitantes”, sino elementos activos y con valor propio. Así, se busca también la relación entre lo que se aprende fuera y dentro de la escuela (p. 2).

Lo anterior introduce la importancia del entorno sociocultural como agente relevante en la construcción de conocimiento dentro de una comunidad. Cómo los elementos del contexto

social pueden complementar lo explicado en un contexto educativo para un adecuado desarrollo del conocimiento.

En cuanto a la importancia del contexto en el nivel educativo, Bedmar (2009) menciona que

Una escuela cerrada al contexto social en el que está inserta no facilita a sus alumnos la construcción de aprendizajes funcionales, y al mismo tiempo dejará de preocuparse por la problemática social de su entorno y de insertar al resto de los miembros de la comunidad educativa (p. 4).

Lo anterior resalta la importancia del contexto en el entorno educativo y la influencia de este en el desarrollo eficaz de los procesos pedagógicos y didácticos que se llevan a cabo en la escuela. El mismo autor menciona tres aspectos que se deben observar en un análisis del contexto: la realidad socio-económica y cultural del entorno, la realidad interna del centro y el perfil del alumnado (Bedmar, 2009, p. 4).

En la *realidad socioeconómica* se pueden determinar los siguientes elementos:

- Tipo de territorio en que habitan estudiantes y docente
- Nivel de instrucción de la población

En la *realidad interna del centro* se pueden determinar elementos como:

- Aula de clase
- Tipo de escuela
- Materiales de trabajo
- Metodologías de enseñanza-aprendizaje

- Características físicas de la escuela
- Equipamiento

Y, en cuanto al *perfil del alumnado*, se puede hablar de los siguientes elementos:

- Características de hábitat y desplazamiento de los estudiantes
- Cantidad de grados que hay dentro de la escuela
- Necesidades de los estudiantes

Ahora, es importante determinar el impacto que pueden tener estos elementos en el desarrollo de las prácticas del docente. Al respecto Escontrela Mao (2003) menciona que “las peculiaridades del contexto introducen elementos diferenciadores que deben reflejarse explícitamente en el diseño de las situaciones de aprendizaje” (p. 36); esta mención es importante ya que denota la necesidad de un análisis integral de todos los elementos del contexto para la elaboración de planes educativos que determinen a futuro las prácticas de los docentes.

6.3.2.2. Condiciones

Teniendo en cuenta los objetivos planteados para este estudio, las condiciones tienen que ver con el (los) estado(s) en los que se han visto inmersos los profesores en los momentos en los cuales han ejecutado su práctica docente. Teniendo en cuenta que los docentes, mientras adelantan su práctica, también cumplen con un trabajo, Campos et al. (2005), en su documento sobre condiciones de trabajo docente, entienden por *condiciones de trabajo* como “el amplio escenario donde convergen un conjunto de dimensiones sociales, personales y físicas en las cuales laboran los docentes” (p. 16). Lo anterior destaca la importancia de elementos como el contexto para determinar unas adecuadas condiciones para los docentes, no solo con el fin de

tener una práctica adecuada y eficiente, sino también de tener elementos que les provean bienestar físico y psicológico.

Teniendo en cuenta las diferentes aristas que se pueden interpretar cuando se habla de condiciones laborales de un docente, Martínez (2017) menciona que “las condiciones [del docente] se vinculan a su entorno laboral” (p. 7) y estas pueden ser físicas, medio ambientales y organizativas. Teniendo en cuenta las características de este trabajo, estas categorías se consideran pertinentes teniendo en cuenta que se deben revisar elementos como las características estructurales de la institución (condiciones físicas), la inferencia del entorno natural inmediato (condiciones medio ambientales) y la atención que reciben por parte de las autoridades educativas encargadas (condiciones organizativas) (Martínez, 2017, p. 7).

Para efectos de este trabajo las condiciones que se evaluarán son las que ofrecen las instituciones y las entidades gubernamentales a los docentes con el fin de desarrollar de forma eficaz sus prácticas.

6.3.2.3.Experiencias

Este es un concepto que a lo largo de la historia ha llevado a varias discusiones debido a su uso constante que da cuenta de varios significados y que se puede prestar para diversas confusiones en el desarrollo de conversaciones cotidianas al ser de uso común (Guzmán et al., 2015, p. 1023). Para efectos de esta investigación, este concepto se tomará desde las perspectivas propuestas por Guzmán et al. (2015) que toman la experiencia

Desde los abordajes que toman en cuenta las vivencias y los sentidos y que reconocen la capacidad de los sujetos de re-construir significados, ya sea a través de ponerlos en

acción o de narrar su experiencia, es decir, que se colocan desde la dimensión subjetiva (p. 1023)

Bajo los lineamientos que proporciona esta definición, y de acuerdo con los intereses de este estudio, las experiencias para los profesores tienen que ver con todas esas vivencias o acontecimientos que se han presentado a lo largo de su práctica educativa y que los hacen volver a pensar y definir todos aquellos significados o creencias que han construido a lo largo de su vida como docentes.

Teniendo en cuenta lo descrito, Domínguez et al. (2017) destacan la importancia de las experiencias de los docentes en el fortalecimiento de sus prácticas, ellos mencionan:

Los docentes al seleccionar justificadamente aquellas experiencias formativas que les han marcado como profesionales, asumen que las prácticas son auténticos procesos para potenciar su desarrollo profesional y consideran las reflexiones y narrativas emergentes de tales actuaciones formativas, una base liberadora y de plena consolidación de su línea de innovación docente (p. 114).

Esta referencia señala las experiencias de los docentes como un aspecto relevante en el desarrollo de sus prácticas. Es que es claro que los docentes seleccionan sus prácticas más significativas para hacer un ejercicio de reflexión y, así, ir consolidando sus ejercicios prácticos de acuerdo con estas. Con base en lo descrito, se deben tener en cuenta, principalmente, las experiencias que denoten fortalezas y debilidades que hayan presentado a lo largo de su práctica.

6.3.2.3.1. Debilidades y fortalezas en la enseñanza

Este apartado busca dar cuenta de la relevancia que tiene para el docente identificar las fortalezas y debilidades en sus procesos de enseñanza y, a partir de esta caracterización, definir las estrategias que debe usar para mejorar y potenciar su práctica. Al respecto, Muñoz et al. (2016) destacan la importancia de la “capacidad que debe tener el docente de reconocer las fortalezas y debilidades de su labor diaria y potenciar sus competencias por medio de la actualización y formación continua” (p. 80); aquí se resalta la formación continua como base para establecer estrategias que lleven a los docentes a superar dificultades. Sin embargo, se debe tener en cuenta que muchos de estos procesos reflexivos no solo se construyen a partir de la formación del docente como entidad individual, sino que muchas veces, la colaboración y el intercambio de ideas con colegas suelen ser un buen desarrollo de estos procesos de reflexión; al respecto Muñoz et al. (2016) mencionan:

Una característica fundamental de la práctica reflexiva es que no admite una postura en la cual los docentes son concebidos como un grupo de individuos que actúan en forma independiente y aislada, sino como sujetos que, permanentemente, construyen y reconstruyen sus significados al compartir sus reflexiones con otros colegas (p. 80).

Esta cita destaca la importancia de la interacción que tienen los docentes con algunos colegas y, en este caso, con otros individuos involucrados en el ámbito educativo; esto con el fin de que puedan compartir sus experiencias y los ayuden a reflexionar sobre esa experiencia difícil, que necesita ser revisada para posteriores ejercicios.

Teniendo en cuenta lo anterior, y de acuerdo con los intereses de esta investigación, se propone el siguiente ejercicio de reflexión sobre las debilidades del docente en el proceso de enseñanza siguiendo estos pasos:

- Identificación de las debilidades que ha presentado el docente durante su práctica.
- Ejercicio de reflexión sobre el porqué puede presentar esas debilidades.
- De acuerdo con los pasos anteriores, pensar en posibles soluciones para mejorar esas debilidades.

De igual manera, también es importante detallar las fortalezas que ha tenido el docente a lo largo de su labor, ya que esto llevaría a mantener esas estrategias que han sido efectivas en el desarrollo de sus prácticas. Se propone detallar las experiencias que tienen que ver con alguna fortaleza del docente en el proceso de enseñanza teniendo en cuenta los siguientes elementos:

- Tipo de práctica educativa que se ejecutaba.
- Los recursos que se estaban manejando.
- La disposición de los estudiantes a la lección aprendida.

6.3.2.4.Creencias

Este concepto tiene diversas definiciones que varían de acuerdo con el campo en el cual sea tenido en cuenta. Debido a que esta investigación está enmarcada en el ámbito educativo, es pertinente usar la definición brindada por Ramos (2007) en la que se propone que:

Las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un

proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello (p. 21).

Esta definición nos conduce a la importancia que tienen las creencias en el desarrollo de las actividades que realiza un individuo. De forma similar pasa con la práctica docente; al ser esta un proceso social, está determinada por las diferentes ideas forjadas a lo largo de las experiencias que han tenido los docentes durante su vida, tanto como educadores como personas del común. Retomando a Díaz et al. (2010), las creencias que tienen los docentes durante la ejecución de sus prácticas se encuentran, según ellos, bajo ‘el sentido común’; este constructo puede ser errado teniendo en cuenta que muchas de las creencias pueden responder a elementos subjetivos e individuales como su propia experiencia como estudiantes. En este sentido, es importante determinar que un docente puede reflexionar sobre su rol en la práctica docente y a su vez, tomar conciencia de las creencias y actuaciones que presenta; esto lo llevaría a comprender sus propias experiencias de enseñanza, observar experiencias de otros pares y enriquecerse de toda esta reflexión para llevar a cabo una reestructuración en su ejercicio docente (Díaz et al., 2010 p. 3). Lo anterior da a entender que las creencias no son tan rígidas y pueden cambiar teniendo en cuenta las particularidades que se presentan en los procesos de enseñanza.

6.3.3. Orientaciones educativas

Este concepto es esencial en esta investigación ya que tiene que ver con el resultado que busca el proyecto, a partir del análisis realizado. Para desarrollar este punto, además de la definición de orientaciones, se definirán los conceptos de *pedagogía* y *didáctica*; esto con el fin de aclarar el significado de cada una de estas disciplinas presentes en la labor diaria de los docentes y

poder delimitar los elementos que se quieren ofrecer, teniendo en cuenta si hacen parte de lo pedagógico o lo didáctico.

De acuerdo con el Ministerio de Educación, las orientaciones son “referentes para guiar con calidad la actividad pedagógica en una determinada área fundamental y obligatoria” (s.f.). Esta definición, traída al marco de la actual investigación, aclara que las orientaciones que se van a brindar para contribuir a la cualificación de la práctica de los docentes indígenas deben estar determinadas de acuerdo con el área en el cual se ejerce la práctica docente. De igual manera, las orientaciones serán desarrolladas teniendo en cuenta elementos tanto pedagógicos como didácticos.

La pedagogía será entendida como el “saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica” (Vasco, 1989, p. 2). Esta definición da a entender que la pedagogía siempre se ha construido con base en la práctica de los docentes y que cada docente debe determinar las particularidades de sus contextos para desarrollar sus diferentes prácticas y saberes pedagógicos.

Teniendo en cuenta la anterior definición, y el contexto en el cual se da esta investigación, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2018), en el documento *Orientaciones Pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos*, ofrece una serie de elementos que deben tener unas orientaciones pedagógicas que busquen el mejoramiento de las prácticas de los docentes. Estos elementos son:

1. Reconocer los vínculos inseparables que existen entre educación y cultura.

2. Evidenciar el derecho a la educación en sus dimensiones de adaptabilidad y aceptabilidad. En relación con la adaptabilidad, se espera que la educación promueva la adaptación del sistema educativo a las singularidades de los pueblos étnicos y comunidades y no al contrario. En cuanto a la aceptabilidad, implica que la educación inicial en contextos comunitarios y étnicos, debe ofrecer respuestas pertinentes y adecuadas a las expectativas de los grupos, respecto al proceso educativo.
3. Respetar los derechos culturales relacionados con la identidad y la pertenencia a una comunidad o grupo étnico, disfrutar del patrimonio material e inmaterial local y universal, y la producción cultural.
4. Recoger los insumos del trabajo construido durante estos años, por parte de los grupos étnicos y del Estado, en relación con los procesos de cuidado, crianza y educación inicial de la primera infancia étnica del país (pp. 18-19).

En cuanto al campo de la didáctica, esta será definida como la disciplina que “se ocupa del estudio y el diseño del currículo, de las estrategias de enseñanza, de la programación de la enseñanza, de los problemas de su puesta en práctica y de la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza” (Camilloni et al., 2007, p. 18). Teniendo en cuenta esta definición, la didáctica tendrá que ver con todo lo que el docente construya y desarrolle en el aula, teniendo en cuenta sus bases pedagógicas.

De acuerdo con esto, Galeano Triviño (2015), en su tesis de maestría, hace una selección de elementos de corte didáctico que se deben tener en cuenta en la elaboración de orientaciones didácticas:

Por consiguiente, en estos procesos juega un papel muy importante el conocimiento que tenga el docente sobre la forma de aprender del estudiante, y cómo potenciar estas particularidades a través de:, a) utilización de didácticas de su campo disciplinar, b) claridad en la estructura que dará a los nuevos conocimientos, c) uso de secuencias intuitivas que posibiliten la exploración o deductivas que le permitan partir de los conceptos para comprender los hechos y el equilibrio entre estilos de aprendizaje, e) (sic) implementación de estrategias pedagógicas creativas (...) (p. 49-50).

Todos estos elementos se deben tener en cuenta para la formulación de la propuesta de orientaciones educativas; ya que esta debe incluir tanto un componente pedagógico como un componente didáctico, siempre teniendo en cuenta las particularidades del contexto y postulados de educación indígena.

6.3.4. Formación de profesores

Este concepto es muy importante detallarlo ya que el producto resultado del desarrollo de esta investigación busca contribuir a la formación de los profesores de la comunidad, esto ya que las orientaciones pretenden contribuir a la cualificación de las prácticas docentes y este ejercicio hace parte del continuo proceso de formación que tiene un docente a lo largo de su vida. Teniendo en cuenta el sentido de este trabajo, Cuadra et al. (2016) definen la formación de profesores como “el proceso mediante el cual el profesor se va formando como un profesional de la educación por medio de una serie de experiencias formales e informales de aprendizaje, ocurridas durante toda la vida” (p. 302). Esto quiere decir que los profesores nunca terminan su formación y que de esa formación hacen parte experiencias formales e informales; es importante tener estas dos experiencias en cuenta para dar cualquier orientación a los docentes.

Sharon Feiman (1983, citado en Marcelo 1989, p. 29 y 30) distingue cuatro fases en el *aprender a enseñar* que la misma autora indica es sinónimo de formación docente; estas fases son: pre-entrenamiento, pre-servicio, de iniciación en el aprender a enseñar y en servicio. Estas fases son mejor explicadas en el siguiente gráfico:



Figura 5: Fases en el aprender a enseñar (Feiman, 1983, citado por Marcelo 1989, p. 29 y 30). Elaboración propia.

Todas estas fases deberán ser identificadas en los instrumentos elaborados para determinar las necesidades de formación de los docentes; estas fases construyen la identidad de los profesores y, asimismo, puede identificar las necesidades de formación que requieren en el momento.

Esta exploración teórica, normativa y conceptual se hace teniendo en cuenta los elementos que se pretenden evidenciar en esta investigación y servirán como base para el análisis de los

datos que se van a recolectar. La división en tres ejes se hace pensando en hechos como la particularidad cultural de la población objeto de estudio (eje legal), su lengua (eje lingüístico) y el desarrollo en el ámbito académico (eje educativo).

7. Marco metodológico

7.1.Paradigma y alcance de la investigación

7.1.1. Paradigma cualitativo

Esta investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo ya que, como se describe en Hernández et al. (2014) este enfoque se debe seleccionar cuando “el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (p. 358). En este sentido, se busca examinar y analizar las condiciones y experiencias en la práctica educativa de los profesores, para así dar cuenta de elementos generales que permitan la elaboración de orientaciones para contribuir con la cualificación de dichas prácticas.

Además, también se justifica el uso de este paradigma ya que es “recomendable cuando el tema del estudio ha sido poco explorado o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico” (Hernández et al., 2014, p. 358). Y es que, como se describió en la Justificación (5), hay pocas investigaciones que analicen elementos particulares de la práctica docente en profesores de español como segunda lengua; por ejemplo, el contexto, las necesidades o el trabajo con un grupo indígena específico. Aunque existen investigaciones sobre enseñanza de español como segunda lengua, muy pocas se enfocan en el análisis de la formación docente o se preocupan por elaborar estrategias u orientaciones que sirvan a los docentes para reestructurar y mejorar sus prácticas.

De igual manera, la mayoría de los datos que se recolectaron y analizaron son textos, narraciones y experiencias; cuyo contenido es difícil de codificar por medio de métodos de análisis cuantitativo.

7.1.2. Alcance propositivo

Este es el alcance planteado a partir de las características de la investigación que se desarrolló. Una investigación propositiva se podría definir como “parte de un diagnóstico, se establece metas y se diseñan estrategias para alcanzarlas” (Del Rincón, 1995, citado en Domingo, 2008, p. 33). Teniendo en cuenta esta definición se puede precisar que esta investigación buscó, como producto final, ofrecer unas orientaciones educativas a los docentes indígenas con el fin de contribuir a la cualificación de sus prácticas docentes. Estas orientaciones son de corte propositivo ya que se hizo una investigación previa con los docentes de la comunidad, buscando recoger datos que sirvieron como insumo para el desarrollo de un análisis que arrojó algunos resultados que sirvieron como base para la elaboración de las orientaciones finales.

7.2.Método y técnica de investigación

7.2.1. Estudio de caso

Para el desarrollo de esta investigación se ha determinado que el método más conveniente es el estudio de caso ya que es un método “apropiado para temas que se consideran prácticamente nuevos” (Yin, 1989; citado en Martínez, 2006, pág. 174). Teniendo en cuenta esta definición, la misma autora considera los siguientes rasgos distintivos como característicos del estudio de caso:

- Examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real,
- las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes,
- se utilizan múltiples fuentes de datos, y

- puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos (Yin, 1989; citado en Martínez, 2006, pág. 174)

Como ya se ha explicado, esta investigación tiene pocos antecedentes teniendo como referencia los objetivos que se proponen y la pregunta que se busca responder; por esta razón este método fue el escogido para el desarrollo completo del estudio. De igual manera, la investigación se desarrolló con docentes indígenas de las etnias sikuni y piapoco ubicados en el municipio de Cumaribo, Vichada, en su contexto real y busca ayudar a resolver, de alguna manera, algunas necesidades particulares.

7.2.2. Teoría fundamentada en los datos

Esta técnica fue la escogida para el desarrollo de la investigación debido a la exigencia de “identificar categorías teóricas que son derivadas de los datos mediante la utilización de un método comparativo constante” (Páramo, 2015, p. 3). Lo anterior especifica la importancia que tiene para el desarrollo de este trabajo la observación constante y detallada de los datos recolectados que ayuden a precisar las categorías teóricas ya consolidadas, con el fin de comprender mejor el fenómeno estudiado.

Otra razón específica para la elección de esta técnica es el tipo de datos que fueron recolectados a partir del contacto con los participantes de la investigación, ya que estos se encierran desde una óptica más subjetiva teniendo en cuenta que se indaga sobre experiencias, creencias y percepciones en cuanto a su labor y al contexto que los rodea. Al respecto, Páramo (2015) comenta que la teoría fundamentada

(...) se adapta más a los esfuerzos para discernir el proceso a través del cual los actores construyen significados más allá de su experiencia intersubjetiva. Puede ser utilizada en una forma lógicamente consistente con los supuestos claves de la realidad social y de cómo ella es conocida (p. 5).

Esta teoría fue importante para la segmentación de cada una de las categorías desarrolladas a partir de los objetivos específicos. Esto ya que se hizo una revisión de la información brindada por los informantes para, a partir de ahí, hacer comparaciones que permitieran dividir la información en subcategorías creadas para delimitar mejor la información recolectada y hacer más sencillo el análisis de los datos.

7.3. Fases de investigación

Las fases mediante las cuales se desarrolló esta investigación son las siguientes:

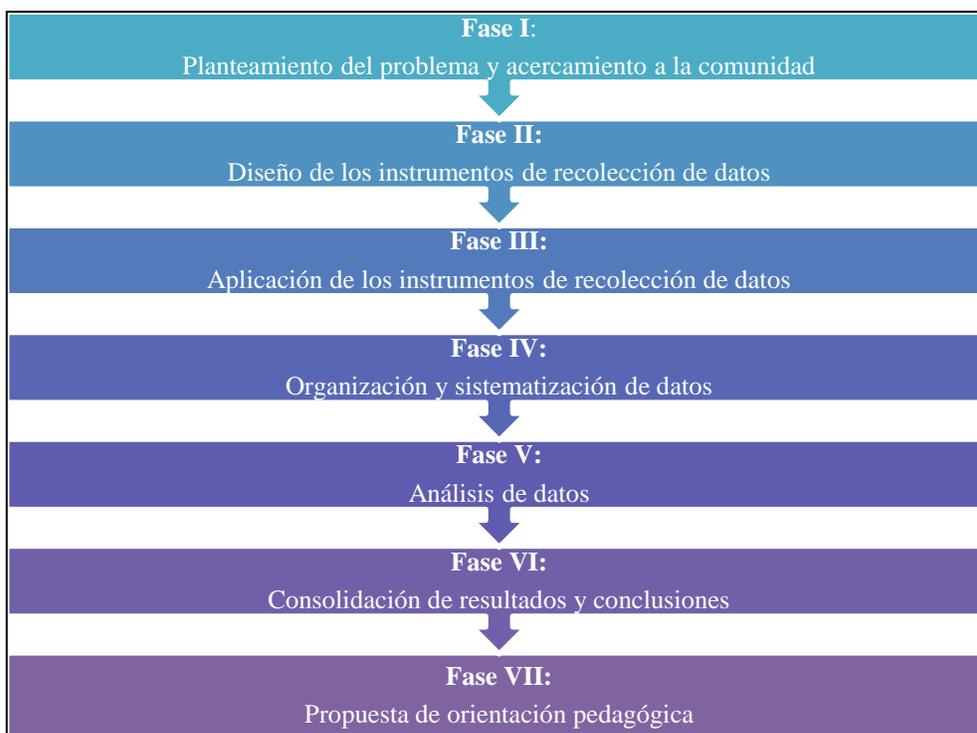


Figura 6: Fases de la investigación.

Fase I: Planteamiento del problema y acercamiento a la comunidad.

En esta primera fase se formuló el planteamiento del problema con base en una exploración donde se determinó, en primer lugar, el campo de trabajo específico, después se precisó el título de la investigación, luego se consultaron fuentes bibliográficas de referentes en el tema y, finalmente, se determinó la experiencia personal que el investigador tenía sobre el tema. Teniendo en cuenta los pasos anteriores, se hizo un acercamiento previo con la población para finiquitar los objetivos y delimitar la investigación.

Fase II: Diseño de los instrumentos de recolección de datos.

Durante la segunda fase, se diseñaron los instrumentos para recoger la información que diera cuenta de factores experienciales, contextuales y perceptuales de los profesores; todo esto pensando en la identificación de los diferentes elementos que influyeran en sus prácticas docentes. Para ello se diseñó un cuestionario (ver anexo 8.1) y una entrevista para recopilar una historia de vida (ver anexo 8.2). Estos instrumentos fueron revisados y avalados, en un proceso de revisión de pares, por los docentes investigadores del Instituto Caro y Cuervo (véase apartado de antecedentes y justificación); esto teniendo en cuenta la experiencia y el acercamiento que los docentes habían tenido en la comunidad.

Fase III: Aplicación de los instrumentos de recolección de datos.

Se aplicaron los instrumentos explicando el alcance de la investigación y la forma para desarrollar cada uno. La aplicación de los instrumentos se hizo de la siguiente manera:

- El cuestionario fue desarrollado presencialmente, con cada profesor y en los tiempos pactados. Fue aplicado por una persona distinta al investigador debido a las dificultades de acceso a la zona y a la facilidad que tenía dicha persona de aplicarlo en ese momento específico. El cuestionario fue pensado y estructurado para desarrollarse de forma escrita.
- La historia de vida fue desarrollada presencialmente, con un grupo reducido de docentes con respecto a los que diligenciaron el cuestionario. Este grupo fue seleccionado debido a que son reconocidos como líderes ante los demás docentes, tienen varios años de experiencia en enseñanza y, además, mostraron un interés particular por el objeto de la investigación. Este instrumento fue aplicado por el investigador y su ejecución fue de forma oral.

Fase IV: Organización y sistematización de datos.

En esta fase se organizaron los datos recolectados y se sistematizaron para facilitar el proceso de análisis posterior. Esta sistematización se hizo con la ayuda del programa *Microsoft Excel* clasificando los datos de acuerdo con el tipo de información recolectada. Esto se hizo llevando bases de datos donde se determinaron variables como edad, años de experiencia docente, nivel de formación y lengua materna.

Con el fin de facilitar la sistematización y el análisis de los datos se utilizó el siguiente marcado:

- La letra 'I' hace referencia a Instrumento y el número que aparece al lado derecho referencia el número de instrumento del cual se está extrayendo el ejemplo. Por ejemplo, el código I.1 hace referencia a 'Instrumento 1'.
- La letra 'M' hace referencia a Muestra y el número que aparece al lado derecho hace referencia a la muestra de la cual fue extraído el ejemplo. Por ejemplo, el código M.5 hace referencia a 'Muestra 5'.

Así que, en concreto, el código I.1, M.5 hace referencia a la 'Muestra 5 del Instrumento 1'.

Fase V: Análisis de datos.

La cuarta fase consistió en el análisis de los datos teniendo en cuenta los criterios que se plantearon según la naturaleza de esta investigación. Con la previa sistematización de los datos, se extrajo la información considerada como relevante para el desarrollo de esta investigación. Antes se crearon unas categorías con base en lo planteado en los objetivos específicos y lo desarrollado en el marco teórico. La clasificación y el análisis de los datos se hicieron con la ayuda del programa *MaxQDA*.

Las categorías creadas para cada uno de los instrumentos aplicados fueron las siguientes:

Tabla 3

Categorías de análisis para el cuestionario

Macro categoría	Categoría	Subcategoría
Características de los profesores	Aprendizaje de español	
	Procesos de formación docente	
Elementos contextuales	Necesidades de los estudiantes	
	Realidad interna del centro	Equipamiento
		Características físicas del centro
		Tipo de escuela
		Materiales de trabajo
	Metodologías de enseñanza-aprendizaje	
Realidad socioeconómica y cultural		
Percepción de los docentes sobre sus prácticas	Fortalezas	
	Debilidades	Del contexto
		Propias
Creencias		

Tabla 4

Categorías de análisis para las historias de vida

Macro categorías	Categorías
Fortalezas	Tema
	Materiales utilizados
	Tipo de práctica adelantada
Debilidades	Tema
	Tipo de dificultad
	Solución del problemas

Fase V: Consolidación de resultados y conclusiones.

En esta fase se consolidó la información del análisis y se identificaron todos aquellos elementos que determinan la práctica docente y que se expusieron en los objetivos. Esta consolidación se hizo con base en lo expuesto en el marco teórico sobre Práctica docente (6.3.2) y, además, teniendo en cuenta el análisis de condiciones y experiencias de esta propuesta.

Fase VI: Propuesta de orientación pedagógica.

Después de consolidar los datos encontrados y elaborar las conclusiones correspondientes; se hizo una propuesta de orientaciones pedagógicas que busca contribuir con la cualificación de las prácticas de los docentes. Esta propuesta se desarrolló con base en los resultados recolectados en las fases anteriores y en lo expuesto en el marco teórico sobre Orientaciones educativas (6.3.3.) y Formación de profesores (6.3.4).

7.4.Población

Los participantes de la investigación fueron 17 profesores indígenas de primaria, encargados de la enseñanza de varias asignaturas, ubicados en el municipio de Cumaribo, Vichada; 14 hombres y 3 mujeres. Todos los docentes son indígenas de las etnias sikuaní y piapoco¹. Entre las características más relevantes dadas por los participantes se destaca la edad, el nivel de formación académica, los años de experiencia como docente y la lengua materna.

En cuanto a la edad, tal como se relaciona en la Tabla 3, la mayoría de los participantes son mayores de 40 años; solo 4 de los docentes están por debajo de esta edad y tan solo 2 son menores de 30.

Tabla 5

Rangos de edad

Rango	Valor	Porcentaje
Menos de 30 años	2	12%
Entre 30 y 39 años	2	12%
Entre 40 y 49 años	6	35%
Más de 50 años	7	41%
Total	17	100%

En el nivel de formación académica se evidencia, tal como se observa en la Tabla 4, más de la mitad de los participantes tiene un nivel de formación como bachiller, este porcentaje hace referencia al 53% de docentes. Los demás participantes tienen diferentes niveles de formación

¹ 13 profesores sikuaní y 4 piapoco.

entre normalista (12%), técnico/tecnólogo (18%), universitario (6%) y posgrado (6%). Uno de los participantes no respondió este punto.

Tabla 6

Nivel de formación académica

Formación	Valor	Porcentaje
Bachiller	9	53%
Normalista	2	12%
Técnico/tecnólogo	3	18%
Universitario	1	6%
Postgrado	1	6%
NA	1	6%
Total	17	100%

En cuanto a los años de experiencia docente se puede evidenciar en la Tabla 5, los rangos presentados en los años de experiencia docente no tienen un porcentaje llamativamente mayor en ninguna de las variables establecidas.

Tabla 7

Años de experiencia docente

Rango	Valor	Porcentaje
Menos de 10 años	5	29%
Entre 10 y 19 años	5	29%
Entre 20 y 29 años	3	18%
Más de 30 años	4	24%
Total	17	100%

Por último, en cuanto a la lengua materna se observa que el sikuani es la que más se comparte entre los participantes tal como se puede observar en la Tabla 6. Otras lenguas que aparecen entre los datos son el piapoco y el español.

Tabla 8

Lengua materna

Lengua	Valor	Porcentaje
Sikuani	13	76%
Piapoco	3	18%
Español	1	6%
Total	17	100%

7.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para cumplir con los objetivos específicos de este trabajo se implementaron, principalmente, dos técnicas cuya naturaleza permitiera recolectar datos sobre condiciones y experiencias de la práctica de los docentes.

7.5.1. Encuesta

Una encuesta es definida como una “técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismos, o en relación con un tema en particular” (Arias, 2012, p. 72). Se decide el uso de esta técnica debido a que la naturaleza de esta investigación pretendió indagar sobre la información dada por los participantes; había especial interés por establecer sus experiencias y determinar las condiciones en la que desarrollan su práctica docente desde sus propias perspectivas.

Teniendo en cuenta los postulados de Arias (2012, p. 72), una encuesta puede ser oral o escrita. Para efectos de esta investigación se decidió diseñar una encuesta escrita, que es realizada mediante un cuestionario; esto debido a que las condiciones de aplicación de la encuesta no permitían una interacción “cara a cara” entre el encuestador y los participantes.

Como se describió anteriormente, la encuesta se realizó por medio de un cuestionario de preguntas abiertas ya que se no se quiso dar opciones de respuesta cerradas, sino dar libertad de contestar a los encuestados para que desarrollen sus respuesta de manera independiente (Arias, 2012, p. 75). La encuesta estaba compuesta por 12 preguntas divididas en cuatro temas generales: proceso de aprendizaje de español, quehacer docente, escuela y fortalezas y debilidades como profesor (Ver anexo 8.1). Las preguntas formuladas fueron las siguientes:

Proceso de aprendizaje de español

1. ¿Cómo aprendió español?
2. ¿Cómo fueron sus profesores de español? ¿De qué manera enseñaban? ¿Qué materiales usaban? ¿Cómo eran sus clases? Descríbalas.
3. ¿Cómo fue su formación como profesor de español?

Quehacer docente

4. ¿Qué tipo de materiales usa para sus clases?
5. ¿Es autónomo respecto a los contenidos y materiales con que enseña? Si no es así ¿quién los escoge?
6. ¿Qué tipo de evaluación utiliza con sus estudiantes en las clases de español?

Escuela

7. ¿Quién maneja la escuela en la que labora?
8. ¿Qué cree que debe brindar la escuela a los profesores para ayudarlos?

9. ¿Qué cree que hace falta en su escuela en comparación con otras?

Fortalezas y debilidades como profesor de español

10. ¿Cuáles cree que son sus fortalezas y debilidades en cuanto a conocimientos del español?

11. ¿Cuáles son sus fortalezas como profesor?

12. ¿Qué aspectos necesita mejorar en cuanto a su práctica docente?

7.5.2. Historia de vida

El segundo instrumento utilizado en la investigación fue la historia de vida que suele ser una “entrevista en profundidad y revisión de documentos y artefactos personales e históricos” (Hernández et al., 2014, p. 416). Fue aplicado de manera individual a cada participante y solo se aplicó a una parte de la población (5 profesores entre los cuales estaba el líder de los docentes). Estos participantes fueron seleccionados por ser considerados líderes en el grupo de docentes, a mostrar especial interés en el desarrollo de la investigación y a su amplia experiencia como profesores ya que se encuentran en un rango entre 20 y 37 años de ejercicio docente. Este instrumento constó de solo dos preguntas que los participantes debían responder de forma oral y que buscaron profundizar sobre experiencias específicas que hayan tenido los docentes a lo largo de sus años de enseñanza (ver anexo 8.2). Las preguntas formuladas fueron las siguientes:

1. Relate una experiencia en el aula en la cual haya tenido especial dificultad enseñando un tema del español ¿Qué tipo de dificultad presentó? ¿Pudo solucionar el problema? ¿Cómo lo solucionó?

2. Relate una experiencia que haya tenido en la que considere le fue muy bien con sus estudiantes enseñando español ¿qué tema estaba enseñando? ¿Qué materiales usó? ¿Cómo hizo la clase?

7.6.Componente ético

El desarrollo de esta investigación buscó garantizar a los participantes absoluta confidencialidad en el tratamiento de los datos, abogando por el anonimato y la certeza de que la información recolectada se usó solamente para fines académicos. Con base en estos postulados, se aplicó una carta de consentimiento informado que fue firmada por los participantes. Fueron impresos varios formatos de acuerdo con el número de docentes participantes y todas las condiciones fueron expuestas personalmente.

8. Resultados y discusión

Como se mencionó en el anterior capítulo, en esta investigación se aplicaron dos (2) instrumentos de recolección de datos que fueron diseñados de acuerdo con los objetivos específicos formulados: un cuestionario (de ahora en adelante instrumento 1) de doce (12) preguntas que fue aplicado a los diecisiete (17) docentes participantes de la investigación y una historia de vida (de ahora en adelante instrumento 2) de dos (2) preguntas que fue aplicado a cinco (5) docentes con características particulares con respecto a los demás participantes. En este capítulo se presentan los resultados recolectados tras la aplicación de los instrumentos. En primer lugar se exponen los datos recolectados en el instrumento 1, debido a que este se aplicó a la totalidad de la población, tiene más preguntas y, por ende, recopiló más información; posteriormente se presentan los datos del instrumento 2 ya que, al ser una historia de vida, sus respuestas pueden complementar y profundizar los fenómenos hallados y discutidos en el instrumento 1. Además, con base en cada hallazgo se hace un análisis y discusión en el cual cada uno de los datos encontrados entra en diálogo entre ellos y con los elementos teóricos que sustentan esta investigación.

8.1. Resultados del instrumento 1

Este instrumento fue aplicado a los diecisiete (17) docentes que hicieron parte de la población. Para el desarrollo del análisis de este instrumento también se usó la herramienta *MaxQDA* y para efectos de la investigación se establecieron 4 macrocategorías: *Características de los profesores*, *Elementos contextuales*, *Percepción de los docentes sobre sus prácticas* y *Creencias*. Estas macrocategorías fueron establecidas de acuerdo con lo postulado en los objetivos específicos y desarrollado a lo largo del marco teórico. En este instrumento se buscó

recoger la mayor parte de elementos que pueden influir en el desarrollo de las prácticas docentes y es el instrumento que más información relevante brinda para el desarrollo de esta investigación. En la Tabla 9 se pueden observar las macrocategorías, categorías y subcategorías que fueron establecidas y el número de unidades de registro que obtuvo cada una.

Tabla 9

Categorías propuestas para el instrumento 1

▼	📁 Sistema de códigos	418
▼	📁 Características de los profesores	0
	📁 Aprendizaje de español	35
	📁 Procesos de formación docente	45
▼	📁 Elementos contextuales	0
	📁 Necesidades de los estudiantes	18
▼	📁 Realidad interna del centro	0
	📁 Equipamiento	20
	📁 Características físicas del centro	12
	📁 Tipo de escuela	29
	📁 Materiales de trabajo	52
	📁 Metodologías de enseñanza-apre...	40
	📁 Realidad socioeconómica y cultural	6
	📁 Creencias	97
▼	📁 Percepción de los docentes sobre sus pr...	0
	📁 Fortalezas	22
▼	📁 Debilidades	0
	📁 Del contexto	35
	📁 Propias	7

8.1.1. Características de los profesores

Esta macrocategoría está dividida en dos (2) categorías: *Aprendizaje de español* y *Procesos de formación docente*. Detallando estas categorías, tal como se puede ver en la Tabla 7, *Aprendizaje*

de español cuenta con 35 unidades de registro, mientras que *Procesos de formación docente* tiene 45 unidades de registro, para un total de 80.

La categoría *Aprendizaje de español* hace referencia a la forma en la cual cada docente aprendió español y en esta se perciben dos rasgos sobresalientes: si bien todos pasaron por una institución y afianzaron sus conocimientos de la lengua allí, otros comenzaron a practicarla al tener contacto con hablantes nativos del español o por enseñanza desde el hogar.

En cuanto a los casos de contacto con hablantes nativos, antes de ingresar a la escuela, se pueden ver comentarios como “Aprendí español de la siguiente manera: Trabajando en las fincas de los llamados colonos y hablando con los hijos de los mismos finqueros” (I.1, M.1)² y “En primer lugar, el español lo inicié aprendiendo en la comunidad con palabras básicas, como son los saludos, los colores y otras palabras cortos” (I.1, M.15); mientras que en casos de enseñanza en el hogar se pueden encontrar declaraciones como “Aprendí el español a través de mi papá y mamá, me dieron buenos consejos desde mi edad escolar.”(I.1, M.7), “En la etapa de mi niñez aprendí el español con mi abuelito y mi papá.” (I.1, M.8), “En la Casa aprendí. Mis padres me enseñaba unas palabritas sencill, como los nombres de los animalitos, objetos” (I.1, M.12) y “En el hogar, escuchando a mis padres y hermanos” (I.1, M.16). Es un tema bastante particular ya que se ven más docentes que previo a su formación académica aprendieron más el español en su casa que por el contacto con ‘colonos’³ o personas hablantes del español presentes en su comunidad. Si bien uno de los participantes tiene el español como lengua materna, y su

² La letra ‘I’ hace referencia a *Instrumento* y el número que aparece al lado derecho referencia el número del instrumento del cual se está extrayendo el ejemplo. Mientras que la letra ‘M’ hace referencia a *Muestra* y el número que aparece al lado derecho hace referencia a la muestra de la cual fue extraído el ejemplo.

³ En este contexto se habla de la persona que habita en un territorio pero no nació allí ni tiene descendencia directa de personas nativas.

adquisición fue natural, a otros que tuvieron como lengua materna la hablada por la familia y la comunidad (sikuani o piapoco), sus familiares se preocuparon por enseñarles algunas bases de lengua española. Esta preocupación que presentaron los familiares de los docentes para enseñarles español como segunda lengua entra en concordancia con lo descrito por Santos Gargallo (1999, p. 21) sobre la función social que cumple la segunda lengua en la comunidad lingüística en la que es aprendida; y es que como ya se ha descrito en párrafos anteriores, el español es la lengua que es usada para contextos institucionales y jurídicos o para trámites ante diferentes entidades gubernamentales, es decir, que su enseñanza es ofrecida principalmente para que los miembros de la población puedan desenvolverse e interactuar en dichos espacios. Todo esto a pesar de lo promulgado por la ley sobre los hablantes de lenguas indígenas y el derecho a usar su idioma en contextos oficiales (Ley 1381, 2010, título II).

Este aprendizaje temprano de la segunda lengua que presentaron los docentes también puede describirse desde las posturas de López et al. (1999, p. 52) sobre la complementariedad que puede brindar a un individuo el aprendizaje de una segunda lengua, en especial teniendo en cuenta las diversas situaciones comunicativas que pueden presentar al estar, inevitablemente, en contacto con colonos o con instituciones gubernamentales en las cuales se vean obligados a usar su segunda lengua.

De igual forma, esta preocupación por aprender español de manera temprana consolida lo establecido por las normativas nacionales sobre el carácter oficial de la lengua española en todo el territorio colombiano y de cooficial de las diferentes lenguas indígenas dentro de sus territorios (Constitución Política de Colombia, 1991, artículo 10).

El otro rasgo sobresaliente es el aprendizaje de español en el contexto académico. En esta parte se encontraron variados elementos y no hubo gran consenso entre los docentes sobre la forma como sus profesores enseñaban la lengua. En primer lugar, se debe abordar el tema del trato hacia los estudiantes ya que una parte de los participantes mencionó que sus docentes eran muy estrictos e impacientes a la hora de enseñar la lengua. Esto se evidencia en comentarios como “Pues los maestros en su mayoría fueron los No indígenas por lo tanto nadie se preocupaba por enseñar pues todos fueron maestros autoritarios a nadie lo escuchaban.” (I.1, M.2) y “Los profesores fueron exigentes, el que no cumple con el trabajo, de una vez le coloca una nota muy baja. La manera de enseñar para mí como indígena, era muy difícil por lo que yo no le entendía las preguntas que me hacía, entonces cuando yo no respondía, de una vez me castigaba a limpiar el patio del salon” (I.1, M.4); mientras que otra parte sostuvo que sus docentes eran muy amables, pacientes y asertivos a la hora de enseñar la lengua. Esto se evidencia en declaraciones como “Mi profesores de español fué muy buenas, porque usaban diferentes tipos de pedagogia tanto como en oral y escrita” (I.1, M.8) y “Los profesores de español, Fueron sencillos y creativos” (I.1, M.9). Lo anterior evidencia una gran lejanía entre las formas de enseñanza de lengua española que recibieron unos y otros, entre las variables a revisar se encuentra que la mayoría de docentes que declararon haber tenido docentes estrictos y rudos (algunos incluso llegaron a mencionar que eran castigados físicamente) son docentes que tienen una edad mayor con respecto al resto, entre 52 y 60 años; a pesar de que esto fue una tendencia, se debe decir que no todos los docentes que se encuentran en el grupo mencionado afirmó lo mismo con respecto a sus docentes. Otra variable que se tuvo en cuenta fue el origen de los docentes, que si bien no fue un tema contemplado en el cuestionario, algunos lo comentaron; en sí, la mayoría de participantes mencionó que sus docentes fueron colonos o personas no nativas de esa región, pero no todos los que mencionaron esta particularidad señalaron que los docentes eran agresivos

o estrictos, sino que más bien hubo cierta paridad entre los que tuvieron docentes no nativos estrictos y docentes no nativos pacientes y asertivos. Con respecto a lo anterior, se piensa que el lugar en donde cada uno recibió su instrucción es la variable más determinante para visualizar la actitud de los profesores de español con los participantes, este dato tampoco se ubicó en el instrumento y solo unos pocos comentaron el sitio donde iniciaron su instrucción.

A este respecto se puede traer a colación lo comentado por Domínguez et al. (2017) sobre “seleccionar justificadamente aquellas experiencias formativas que les han marcado como profesionales” (p. 114). Teniendo en cuenta esta afirmación se puede comentar que, conforme los docentes van avanzando en sus procesos de formación y acumulación de experiencias, van desechando aquellas prácticas que ellos consideran que no aportaron a sus procesos de formación. Para el caso que aquí se observa, muchos de estos docentes pudieron desechar esas prácticas impacientes, y a veces violentas, conforme su proceso de formación fue avanzando, y fueron dejando atrás estas experiencias que probablemente poco les aportaron para su vida y su labor como profesores. Esto teniendo en cuenta que ninguno menciona tener actitudes de este tipo con sus estudiantes.

Otro elemento que se rescató de los instrumentos sobre el aprendizaje del español de los docentes es lo que tiene que ver con la forma como sus profesores desarrollaban sus clases y cómo enseñaban sus contenidos. A nivel general se puede decir que los profesores usaban estrategias de enseñanza de corte tradicional, ya que se pueden ver elementos particulares como la preferencia por actividades que daban relevancia al trabajo de comprensión de lectura y a la escritura. Esto se puede ver en comentarios como “Enseñaban más que todo la memorización de poesías, poemas, cantos, la mayoría de los profesores eran no indígena” (I.1, M.3), “Otra manera (manera) de enseñar nos entregaban libros para leer y luego hacer resumen del texto”

(I.1, M.4) y “manera Enseñanza nos hacía. Resumen de una cosa y nos hacia. Oraciones de una cosa o animal y traducción” (I.1, M.9); por su parte, el trabajo de interacción oral y auditiva casi no fue señalado, por lo cual los docentes lo pudieron tomar como elementos transversales a la clase y no se detuvieron a reflexionar sobre actividades que trabajaran específicamente estas destrezas. Otro elemento sobresaliente en lo comentado por los docentes tiene que ver con el uso constante de la lengua materna para reforzar explicaciones que no fueran tan claras sobre el español. Este factor se puede evidenciar en comentarios como “Enseñaban de manera a nuestra cultura o sea en lengua y luego traducía a español para entender mejor buscaban métodos sencillo para el entendimiento” (I.1, M.6), “nos hacia. Oraciones de una cosa o animal y traducción” (I.1, M.9) y “la Docente utilizaba la oralidad, en la cual nos hablaba en Español y después nos traducía a la lengua Materna” (I.1, M.15); esta es una estrategia bastante usada en la enseñanza de lenguas, ya que el uso de la lengua materna en algunas explicaciones puede hacer que los estudiantes comprendan y retengan mucho mejor la información recibida, especialmente si tiene que ver con elementos propios del contexto. De igual manera, otro elemento particular que se encuentra dentro de los comentarios de los docentes es la estrategia tradicional de anotar en los tableros palabras para que las estudiantes las pronunciaran o las escribieran en su cuaderno. Esta estrategia se ve en comentarios como “Nos enseñaban mediante una grafica, mediante un gesto, diversión. Usaban mediante un dibujo con el tablero y tiza. Lamina, libros, entre otros” (I.1, M.5) y “enseñaban en forma oral, escritos, es decir tienen escritos unas palabras sencillas en el tableros, después nos hacían repetir hasta que aprendamos, esas palabras” (I.1, M.12). Otra estrategia que se puede observar dentro de los comentarios de los participantes es la memorización de las palabras y los significados.

Por último, otro elemento importante considerado por los participantes son los materiales utilizados por sus docentes en las clases de español. Sobre este particular hay un consenso bastante general en cuanto al uso de los materiales de trabajo dentro de las aulas de clase, ya que la gran mayoría concuerda en que en sus clases de español se encontraban materiales de uso común en las aulas tales como marcadores, cuadernos, cartulinas, tableros y libros de apoyo para las clases, libros que generalmente son dirigidos a la enseñanza del español como lengua materna y no como segunda lengua. Igualmente, algunos participantes concuerdan en que durante sus clases muchos de sus docentes usaban como material de trabajo para desarrollar sus explicaciones algunos elementos propios del medio ambiente como piedras, granos de maíz y palillos, entre otros.

Con respecto a estas experiencias, se puede comentar, en palabras de Domínguez et al. (2017, p. 114), y con base en evidencia que se dará más adelante, que este tipo de métodos de enseñanza que fueron ejercidos sobre los participantes de esta investigación, así como los tipos de materiales que usaron en sus procesos de formación, se pueden marcar como experiencias formativas que fueron seleccionadas y que los marcaron profesionalmente, ya que varios de estos métodos y materiales de trabajo son usados por los docentes en sus actuales prácticas. De igual manera, esta particularidad también puede enmarcarse en las creencias de los docentes, esto teniendo en cuenta que, según Ramos (2010, p. 21), estas son forjadas a través de experiencias personales bajo la influencia de construcciones sociales, en este caso, la escuela. Estas asociaciones con la teoría irán tomando más relevancia conforme vaya avanzando el análisis de los datos.

De igual manera, estas experiencias denotan el uso de estrategias tradicionales de enseñanza, que usaban los profesores en la época de escuela de los participantes de la investigación. Estas

estrategias se alejan, por ejemplo, de las posturas de García Santa-Cecilia (2002) y de Bruzual, (2007) en cuanto a la importancia de plantear la enseñanza de las lenguas a partir de situaciones reales de comunicación, tener en cuenta el contexto y las condiciones particulares de cada estudiante para plantear sus clases y no abordar la enseñanza de una lengua a partir de reglas gramaticales. Todos estos elementos hacen parte del desarrollo metodológico, teórico y didáctico que se han dado en los estudios de enseñanza de segundas lenguas; desarrollos que, probablemente para esa época, aún no se habían dado o su difusión no estaba al alcance de la consulta de varias personas.

Siguiendo con el desarrollo de la macrocategoría de *Características de los profesores*, ahora se va a abordar lo que tiene que ver con los *Procesos de formación* que ha tenido cada docente. En primer lugar, se deben tener en cuenta los datos ofrecidos en la Tabla 6, ubicada en el apartado de Población (7.4), que habla sobre el nivel de formación académica que tienen los docentes participantes de esta investigación. En estos datos se observa que la mayoría de docentes no cuenta con formación posterior al bachillerato y que su experticia y cualificación como docentes se ha dado principalmente por medio de las capacitaciones que han recibido en el territorio y la experiencia que han obtenido a lo largo de los años como docentes. Igualmente, algunos de los profesores que registraron haber tenido estudios de educación superior no manifestaron estudios en licenciatura o alguna otra carrera que les brindara fundamentos en pedagogía y didáctica, sino que se observaron estudios como técnico agroambiental o técnico en salud ocupacional. Los únicos estudios que se pueden considerar afines con la educación son los docentes que manifestaron ser normalistas, una que declaró ser licenciada en español y literatura, y uno que manifestó ser especialista en gerencia de institución educativa. En estos datos se puede ver una realidad bastante llamativa de esta comunidad, y que se puede observar

en otras, y es la falta de preparación universitaria de muchos de los docentes. Es una realidad entendible debido a las pocas oportunidades que pueden llegar a tener los habitantes de estas poblaciones que son tan lejanas de los entornos urbanos y la poca presencia que tienen instituciones de educación superior en regiones apartadas; realidad que se puede alinear con la concepción de contexto social propuesta por Mitjans Martínez (1994), teniendo en cuenta que los elementos e interrelaciones dadas en el contexto próximo de los docentes no les permiten tener muchas alternativas de formación.

Esta realidad va en contravía con lo promulgado en el Decreto 1142 de 1978, en especial sobre el tema de la capacitación y formación del personal docente en las comunidades indígenas. Conociendo las respuestas de los docentes a las preguntas formuladas se puede dar cuenta de que muchos son idóneos y tienen la experiencia requerida para desempeñar su cargo, además de que hacen parte de la comunidad y fueron seleccionados por esta; esta concepción se valida con base en lo descrito por Cuadra et al. (2016) sobre formación docente, en la cual hablan de que la formación del docente no solo se da por experiencias formales, sino que también las experiencias informales contribuyen al profesor como profesional de la educación (p. 302). Sin embargo, es evidente que los docentes de la comunidad han tenido grandes dificultades para acceder a programas de formación y capacitación que les ayuden a reforzar y consolidar sus conocimientos en pro de mejorar sus prácticas. Más adelante se va a evidenciar la verdadera importancia que tiene para los docentes el desarrollo de programas de capacitación. Esta situación hace entender la necesidad de reforzar programas de capacitación que brinden a los docentes nuevas herramientas y metodologías de enseñanza, no solo en español sino a nivel general en todos los programas que se ofrecen en la escuela, que puedan garantizar procesos de enseñanza de mejor calidad para los estudiantes de la población. Sin embargo, con respecto a lo

anterior, se deben tener en cuenta las particularidades propias de los pueblos sikuani y piapoco en cuanto a las características de los territorios en los que habitan y las dificultades que han pasado durante los últimos años con respecto a temas como el conflicto armado y el desplazamiento forzado. Estos elementos determinan, de alguna forma, el tema de las dificultades de formación de profesores; ya que complican el acceso de las autoridades educativas a dichos territorios, teniendo en cuenta la lejanía y las dificultades de acceso.

Por último, en cuanto al tema de formación de profesores, esta realidad presentada por los docentes establece que la mayoría no cumplió a cabalidad con la segunda fase de las establecidas por Feiman (1983, citado por Marcelo 1989, p. 29) nombrada como Fase pre-servicio. Y es que como se detalla en la descripción de la fase, en esta los docentes reciben la preparación formal en instituciones específicas donde adquieren los conocimientos requeridos y realizan las prácticas adecuadas para llevar a cabo su ejercicio como docentes; como se pudo ver en los datos mostrados anteriormente, la mayoría de los docentes no tuvo acceso a algún programa de educación superior donde adquirieran y desarrollaran conocimientos pensados para aspirantes a ser docentes, la base fundamental de su práctica se da principalmente por su conocimiento empírico y sus experiencias.

Siguiendo con aspectos relacionados con la formación docente, se debe hablar de los procesos que han tenido cada uno de ellos para ser hoy en día docentes en las instituciones educativas del territorio. En esta parte se encuentran comentarios de profesores que manifiestan, en su mayoría, haber recibido capacitaciones como docentes en diferentes instituciones educativas. Esto se observa en declaraciones como “Mi formación como profesor de español, me capacité tres años en el centro de capacitación diversificada Achacara, donde tuve la oportunidad de conocer Docentes expertos en la didactica, donde nos compartio sus experiencias

positivas, luego recibí talleres de capacitación en diferentes lugares del municipio” (I.1, M.1) y “Para desempeñar mi labor Como docente bilingüe recibí capacitaciones pedagógica por tres años a través del Centro Experimental Piloto de Puerto Carreño colegio Federico Lleras Acosta” (I.1, M.7); de igual manera hay algunos profesores que comentan que sus capacitaciones fueron brindadas por entidades estatales como el Ministerio de Educación Nacional. Esto se ve en comentarios como “las diferentes capacitaciones que nos brindó el ministerio” (I.1, M.13) y “Tuve la oportunidad de ingresar al programa todos a aprender donde se recibía formación para el área de lenguaje y matemáticas. // Estuve cuatro años con este programa de MEN, en la cual aprendí, como fue la estructura del área de lenguaje y como se puede enseñar a una población estudiantil” (I.1, M.15); y, por último, hay algunos docentes que comentan que su proceso de formación como docente inició desde la escuela con sus profesores como referentes. Esto se observa en declaraciones como “En mi tiempo cuando yo empecé a estudiar a la edad de ocho años mi profesor fue un sikuani y entonces me enseñó en lengua y unas palabras traducía a español y en una comunidad sikuani, y así me formé empezando mi primaria hasta llegar hasta hoy” (I.1, M.6) y “Aprendí en la escuela de hablar de español uno tiene que poner como enseñó de la clase. Escuchar de la enseñanza. Como nos enseñó de maestro. para adquirir de conocimiento del maestro” (I.1, M.11). Aparte de la docente que manifestó ser licenciada, todos los docentes tuvieron referentes o lugares de capacitación dentro de la misma comunidad, independientemente de que sus capacitaciones hayan sido brindadas por otros docentes de la comunidad o por personas externas, esto confirma que la mayoría de profesores recibieron su formación principal como docentes en el territorio donde habitan y que, en muchas ocasiones, eran las únicas posibilidades de formación complementaria que tenían para reforzar sus conocimientos.

Estas respuestas corroboran lo comentado anteriormente sobre las complicaciones del contexto inmediato en el que viven los docentes para acceder a programas de educación superior y, además, la poca presencia de entidades del Estado e instituciones educativas en dichos territorios para garantizar los procesos de formación de los docentes, tanto con programas de capacitación como con ofertas de formación para estudiantes que quieran ejercer como formadores en un futuro.

De igual forma, en estas declaraciones también se deben tener presentes dos de las fases de aprender a enseñar establecidas por Feiman (1983, citado por Marcelo 1989, p. 29): la fase pre-entrenamiento y la fase en servicio. La primera se observa en los participantes que comentan que su proceso de formación como docentes inició en la escuela donde tuvieron el primer contacto con lo que es la labor docente como tal. Y la segunda se ve en los docentes que manifiestan haber recibido capacitaciones por parte de algunas entidades gubernamentales, u otros instituciones, ya adelantando de manera oficial sus prácticas; sin embargo, como se ha comentado anteriormente, el tema de las capacitaciones no es un hecho que se presenta a menudo para los docentes del territorio y es una petición constante por parte de los participantes.

Por último, siguiendo en el área de los procesos de formación docente, uno de los elementos que más resaltaron los profesores en sus declaraciones tiene que ver con la necesidad de tener más capacitaciones en el territorio. Este fue un elemento que resaltaron prácticamente todos los docentes y que evidencia la necesidad que tienen de recibir nuevos conocimientos sobre metodologías y estrategias de enseñanza que les permitan reforzar su práctica como docente. Este tema es uno de los ejes transversales dentro de los datos suministrados por los docentes.

Esta observación final termina de corroborar lo escrito con respecto a la necesidad de capacitaciones a los docentes que ejercen en este territorio. Complementa lo dicho en el eje legal con lo promulgado en el Decreto 1142 y reconoce la dificultad que tienen los factores del contexto social en el adecuado desarrollo de capacitaciones en el territorio. Sin embargo, en este punto, esta reiterada petición de los docentes de capacitaciones puede tener algo que ver con las creencias que maneja cada uno. Para complementar esta afirmación es importante recurrir a lo mencionado por Ramos (2007, p. 21) sobre las creencias como ideas estables que se tienen sobre un tema particular, además reforzadas por experiencias personales que forjan un hilo de veracidad sobre lo que se cree; con base en esto se puede decir que los docentes están convencidos de que las capacitaciones les ayudarían a cualificar sus prácticas y reforzar sus conocimientos debido a que, en anteriores oportunidades, han recibido algunas capacitaciones y esto les ha servido bastante.

8.1.2. Elementos contextuales

Esta macrocategoría es la que más resultados abarca dentro de los datos recolectados en el Instrumento 1, ya que tiene 177 unidades de registro. Se divide en tres (3) categorías que son: *Necesidades de los estudiantes*, *Realidad interna del centro* y *Realidad socioeconómica y cultural*. Entrando en detalle de cada una de las categorías y sus unidades de registro se encuentra que *Necesidades de los estudiantes* tiene 18 unidades de registro, *Realidad interna del centro* cuenta con 153 y *Realidad socioeconómica y cultural* tiene 6.

8.1.2.1. Necesidades de los estudiantes

En cuanto a esta categoría, varios de los docentes son conscientes de que deben adaptar los contenidos que enseñan y los materiales que usan a las necesidades y habilidades actuales de

los estudiantes; esto se evidencia en casi todas las manifestaciones de los docentes como por ejemplo en “Los materiales que se utilizan y los Contenidos son adaptados de acuerdo al entorno del niño, esto lo hace particularmente el docente junto con el Consejo Directivo” (I.1, M.1), “Soy autónomo en enseñar los temas y de acuerdo a la necesidad de los alumnos. Lo que sí les busco y les elaboro los materiales a los alumnos que van lento en su aprendizaje buscando igualar o nivelar a los alumnos lentos en aprendizaje” (I.1, M.3) y “Yo Profesor utilizaba. libros del cuento. Para que Los alumnos aprenden. el Inicio, nudo y desenlace y el final. esos son para grado 4° 5°” (I.1, M.9). De igual manera, hay algunos docentes que pensando en cumplir las necesidades de los estudiantes consideran que deben tener más capacitaciones que les permitan mejorar sus prácticas en pro de las necesidades educativas de los estudiantes. Por último, llama la atención que solo uno de los docentes toca el tema de la movilidad de los estudiantes a las escuelas como una necesidad poco trabajada “Faltan más apoyo del Men y La Secretaría de Educación en (...) transporte para la movilidad de los alumnos que viven retirado de la escuela” (I.1, M.3); esto, a pesar de que no hacía parte textual en ninguna de las preguntas, es importante apuntarlo ya que este tipo de condiciones sociales que tienen los estudiantes pueden llegar a afectar sus rendimientos, esto aplica también con los programas de alimentación. Sin embargo, hay muy poca información sobre el tema para abordarlo a cabalidad y puede hacer parte de otra investigación.

Este punto tiene varios temas que tocar, ya que abordar las necesidades de los estudiantes puede involucrar varios elementos. En primer lugar, estas particularidades se abordan a partir de lo propuesto por Bruzual (2007) en sus fundamentos para la enseñanza de LM y L2 en comunidades indígenas, ya que el autor menciona que para proponer un modelo de enseñanza de lenguas se debe considerar el contexto sociocultural de los estudiantes y, además, respetar el

desarrollo cognitivo de cada uno; esto último es más llamativo ya que toca el tema de evaluar la parte sensorial y perceptiva de los estudiantes para planificar las actividades que va a proponer. Otra particularidad que se desarrolla en esta parte es que también se puede abordar el tema de la creencia de los docentes en cuanto a que obteniendo más capacitaciones podrán cualificar sus prácticas docentes y responder de mejor manera a las necesidades de enseñanza de los estudiantes. Lo descrito por los docentes también puede abordarse desde la perspectiva de Freire (1993) y su concepto de Práctica docente crítica que comenta, en resumidas palabras, que antes y después de ejecutar sus lecciones, el docente debe pensar sobre la práctica que realiza (p. 18-19); esto es lo que se evidencia en los docentes que hacen una serie de reflexiones sobre las verdaderas necesidades que tienen los estudiantes y, de acuerdo con esos ejercicios de pensamiento, adaptan los recursos que tienen para corresponder a esas necesidades propias de los estudiantes dentro de las aulas.

Otro elemento que puede entrar en diálogo en este tema tiene que ver con el contexto de acuerdo con lo propuesto por Mitjás Martínez (1994) donde se da como un macro sistema de elementos e interrelaciones que influyen y condicionan algunas formas de actividad humana (p. 146); este concepto entra en diálogo principalmente con algunas limitaciones que presentan los estudiantes en el diario vivir como la dificultad para transportarse a la escuela o la falta de comedores escolares, como se recalca en la definición de Mitjás Martínez. Estos elementos pueden condicionar las formas de actividad humana, en este caso para los niños sería su proceso de formación dentro de las escuelas.

8.1.2.2. Realidad interna del centro

Es la categoría de *Elementos contextuales* en la que se detallaron más unidades de registro (153). Esto se puede explicar en que una gran parte de las preguntas que se encuentran en el instrumento 1 van orientadas a que el docente hable sobre su escuela y sobre la práctica que desempeña dentro de esa institución. Dentro de esta categoría se encuentran cinco (5) subcategorías que son: *Equipamiento* (20 unidades de registro), *Características físicas del centro* (12 unidades de registro), *Tipo de escuela* (29 unidades de registro), *Materiales de trabajo* (52 unidades de registro) y *Metodologías de enseñanza* (40 unidades de registro). En cada una de las categorías se abordará y se extraerán los elementos más relevantes hallados al respecto.

La primera subcategoría que se desglosa es la de *Equipamiento*, que tiene que ver con todos aquellos elementos técnicos y tecnológicos que brindan un apoyo a los docentes con contenidos y actividades que complementen sus instrucciones. En este aspecto, la mayor parte de las respuestas fueron orientadas hacia la falta de elementos como computadores, tabletas, impresoras o conexión a internet dentro de las instituciones del territorio, tal como se puede ver en comentarios como “En mi Escuela Falta: (...) - Sala de Sistema con Internet” (I.1, M.5), “sala de sistema para el beneficio de los mismo alumnos y el docente” (I.1, M.8) y “El Internet para la investigación de las tareas o trabajos asignados por los docentes. // los computadores suficientes para los alumnos” (I.1, M.17). Este es un elemento bastante importante para complementar la formación de los estudiantes, y es que con los avances de la tecnología incluso los mismos docentes podrían reforzar sus conocimientos y estrategias de aprendizaje, además de recibir capacitaciones por medio virtual. Sin embargo, tal como se menciona en comentarios como “Capacitación en: el manejo del sistema en computación.” (I.1, M.8), no solo es

importante la instalación de elementos tecnológicos y redes de internet, sino que se debe hacer una completa capacitación a los docentes y al personal de las escuelas en el manejo de los diferentes equipos, esto con el fin de sacar el mayor provecho a cada uno de estos.

Esta realidad entra en diálogo, en primer lugar, con la concepción de *Realidad interna del centro* trabajada por Bedmar (2009, p. 4) en la que establece categorías para el análisis de los factores contextuales que se involucran en una institución educativa. Dentro de dicha concepción, una de las categorías que se proponen para complementar lo propuesto por Bedmar tiene que ver con el equipamiento, esto teniendo en cuenta la importancia de las nuevas tecnologías en la educación actual.

Otro elemento para tener en cuenta en este punto es el que tiene que ver con las condiciones. En este sentido es importante tomar la concepción de Campos et al. (2005) que toman las condiciones como el escenario donde convergen dimensiones sociales, personales y físicas en las cuales laboran los docentes (p. 16). Teniendo en cuenta este escenario, la falta de elementos tecnológicos es una particularidad que influye en la práctica de los docentes ya que les hace carecer de un recurso que pueden usar y explotar para complementar sus lecciones y cualificar sus prácticas. Dentro del mismo campo de las condiciones laborales, Martínez (2017, p. 7) propone algunas categorías que se deben tener en cuenta al momento de hacer un análisis de las condiciones de los docentes; de acuerdo a lo descrito, el tema de la falta de elementos tecnológicos puede estar inscrita tanto en las características estructurales de la institución (condiciones físicas), como en las de atención que reciben por parte de las autoridades educativas encargadas (condiciones organizativas).

La siguiente subcategoría para analizar es la que respecta a las *Características físicas del centro*, que tiene que ver con la infraestructura y los servicios básicos dentro de cada institución. Dentro de todas las respuestas comentadas sobre este aspecto es clara la unanimidad con la que los docentes se refieren a los diversos problemas que presentan sus escuelas por falta de infraestructura apropiada y la carencia de servicios básicos como luz y agua potable; esto se refleja en comentarios como “Para una mayor atención la escuela a los profesores deben ser, más actualizados, es decir mas preparacion, los centros Educativos mas dotados en equipos, la infraestructura, agua potable, energiá eléctrica” (I.1, M.1), “Mejoramiento de infraestructura para el Bienestar de los niños y niñas” (I.1, M.15) y “Necesitamos luz propia y fuentes de comunicación que nos permitan tener acceso a nuevos conocimientos” (I.1, M.16). De igual forma, algunos docentes comentaron la necesidad de tener aulas especializadas en servicios administrativos, de sistemas y de servicios de bienestar para los estudiantes como alimentación y hospedaje. Estas carencias de infraestructura son vitales, ya que un espacio no adecuado no ofrece garantías para el efectivo desarrollo de las prácticas académicas dentro de las instituciones y no brinda condiciones para la instalación de equipos tecnológicos necesarios para la comunidad educativa.

Lo explicado en el párrafo anterior requiere de un diálogo similar al establecido en el párrafo que hablaba sobre *Equipamiento*. Y es que aquí también se entra en contacto con la concepción de Realidad interna del centro de Bedmar (2009, p. 4) ya que una de las categorías para el análisis de los factores contextuales que se involucran en una institución educativa tiene que ver con las características físicas del centro. Esta es una parte importante ya que ejercer las prácticas en un contexto en el cual se encuentran serios problemas de infraestructura y carencia de

servicios básicos es bastante complejo y no ofrece unas condiciones adecuadas para el desarrollo del ejercicio educativo.

De igual manera, es importante tener en cuenta las condiciones como el escenario donde convergen dimensiones sociales, personales y físicas en las cuales laboran los docentes (Campos et al., 2005, p. 16; Martínez, 2017, p. 7). Teniendo en cuenta esta descripción, es evidente que varios docentes se encuentran en una condición compleja en cuanto las características físicas de los centros educativos donde laboran y esto hace que el ejercicio pedagógico que ejercen se vea afectado por estos condicionantes.

En cuanto a la subcategoría *Tipo de escuela*, en esta se detalló qué autoridades son las principales encargadas del manejo de las escuelas y cuánta autonomía tiene cada docente con respecto a los contenidos que enseña y los materiales que usa. En esta línea se encuentra que externamente todas las escuelas son dirigidas por la secretaría de educación departamental de Vichada; pero, internamente existen diversos tipos de actores que tienen cierto poder de decisión sobre las particularidades internas de cada institución. En este punto se pueden encontrar actores como el director, los miembros del consejo directivo, algunos miembros del cabildo, personeros, capitán de la comunidad, padres de familia y los mismos profesores; esto se evidencia en comentarios como “La escuela como tal es manejada por la Secretaria de educacion Departamental, ya internamente dentro de la comunidad es dirigido por el cabildo del resguardo, Capitan, Docente, Concejo Directivo y la Comunidad educativa en general” (I.1, M.1), “La secretaría de Educación pero principalmente allá intervienen el director de la escuela y las autoridades para la buena formación de los estudiantes. Los otros directos responsables también son los padres de familia” (I.1, M.2) y “en mi escuela maneja, director del plantel, docente, personero, junta directiva, y finalmente el capitán de la comunidad” (I.1, M.13). El segundo

comentario es bastante claro en cuanto al papel que tiene la secretaría de educación departamental, más como un ente de control que como uno preocupado por la calidad de la educación, y el resto de actores encargados del manejo interno de la escuela. Esta declaración da evidencia del trabajo tan complicado que tienen los actores involucrados en el desarrollo interno de las escuelas, ya que tienen que planear todas las clases con los recursos que cuentan; aunque, por otro lado, afirma cierta autonomía que tienen los docentes para plantear contenidos que contribuyan al desarrollo de los estudiantes en pro de su comunidad y su cultural. Todas estas particularidades del contexto de *Tipo de escuela* pueden ingresar dentro de la categoría de Realidad interna del centro propuesta por Bedmar (2009, p. 4), ya que esta es la encargada de analizar todos los elementos contextuales que hacen parte de las instituciones en su interior.

En cuanto al ámbito normativo, lo anterior no se alinea del todo con lo promulgado en el Decreto 1142 de 1978 que habla sobre la labor que deben desempeñar las entidades gubernamentales como orientadoras, supervisoras y evaluadoras de las acciones educativas que se emprendan en las distintas comunidades indígenas (art. 1º). Como se refleja en algunos comentarios de los docentes, los entes gubernamentales están ejerciendo más el rol de supervisor que de orientador o evaluador de las acciones educativas adelantadas en las comunidades. De igual manera, se observa que son los mismos miembros de la comunidad los encargados del manejo interno de las escuelas y la planeación de los contenidos que se ofrecen a los estudiantes. Esta realidad también afecta lo promulgado en otras normas, como la Ley 15 de 1994 que habla sobre una constante orientación y acompañamiento a las autoridades docentes por parte de entes educativos gubernamentales; o lo promulgado en la Ley 1381 de 2010 que sostiene que las autoridades educativas deben garantizar la enseñanza bilingüe en las distintas instituciones de

comunidades indígenas, ese garantizar debe ir de la mano con un acompañamiento, orientación y evaluación constante de las prácticas educativas ejercidas dentro de las comunidades.

Por último, se observa la mención de figuras importantes en la comunidad sikuani como el capitán de la comunidad. Al respecto, tal como lo mencionan Arango et al. (2004, pp. 369-370), el capitán es un líder de la comunidad y es el encargado de mediar en la toma de las decisiones grupales en beneficio de todos. Esta declaración refuerza lo descrito por Arango et al. con respecto a la importancia del capitán como líder que incluso está presente en la toma de decisiones que se da dentro de las instituciones educativas.

Siguiendo con las respuestas de los docentes, lo anterior también se alinea con lo que contestaron sobre la autonomía que tienen para desarrollar sus clases. En este aspecto absolutamente todos los docentes respondieron que son autónomos con respecto a los contenidos que manejan en sus clases, incluso algunos comentaron que lo hacen con base en las características y necesidades que tiene cada estudiante (como ya se explicó anteriormente en el apartado de *Necesidades de los estudiantes*). Sin embargo, algunos comentaron que la elección de los materiales no es necesariamente una decisión propia, sino que depende de los materiales con los que cuentan y los que les envíen desde la secretaría departamental u otras autoridades educativas, esto se evidencia en comentarios como “Los contenidos debe ser traducidos y los materiales recibidos del MEN se debe apropiarse adaptando” (I.1, M.2), “Los materiales nos dan el MEN, Secretaria, Alcaldia con estos materiales lo trabajo y en los libros escojé los temas para dar al niño clases, pero guiando con nuestros medio para mejor entendimiento del niño.” (I.1, M.6) y “Sí soy autónoma en cuanto a los contenidos y materiales elaborados y ofrecidos por el contexto. // En cuanto a los otros materiales, estoy sujeta a lo que envíe la secretaría y el vicariato que son los que escogen los textos” (I.1, M.16). Estos comentarios solo afirman una

condición que se presenta y es que algunos docentes deben adaptar materiales y planear contenidos con base en lo que tienen a su disposición; en este sentido, existe una gran desventaja en este territorio con respecto a la posibilidad que tienen los docentes de otros lugares de escoger materiales entre gran cantidad de opciones.

Esta realidad entra en diálogo con lo expuesto por Bruzual (2007) en cuanto al tema de aplicar las estrategias, actividades y recursos adecuados. El autor menciona el tema de la escasez de textos publicados en lenguas indígenas, tema al parecer bastante recurrente en comunidades indígenas; e, igualmente, habla de la necesidad de que los mismos docentes y estudiantes lean y produzcan materiales escritos en lengua materna. Esto, claramente no debe ser un trabajo solo de los docentes ni de las autoridades internas de las escuelas, ya que debe haber un proceso de colaboración en el que intervengan autoridades educativas, expertos en desarrollo de materiales escritos y la comunidad encabezada por los docentes.

Lo anterior también influye de gran manera en la práctica educativa de los docentes, ya que como mencionan García-Cabrero, Loredo, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008, citados en García-Cabrero et al.) los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden ser determinados en gran medida por las lógicas gestión y organización institucional (p. 3-4). Como se menciona por parte de los actores implicados, las autoridades educativas les han brindado varios materiales de trabajo; sin embargo, no todos corresponden con lo que el docente requiere para adelantar sus clases y responder a las necesidades de sus estudiantes, por lo que los docentes deben buscar estrategias y explotar al máximo los materiales con los que cuentan.

La subcategoría con más unidades de registro que se encuentra en *Elementos contextuales* es la que tiene que ver con *Materiales de trabajo*. En primer lugar, se observar el uso de elementos

comunes de las aulas de clase, como ya se había descrito anteriormente; esto teniendo en cuenta que todos los participantes lo manifestaron en sus declaraciones; a estos elementos como marcadores, cartulinas, tizas, etc., se le deben adicionar las cartillas, libros o manuales de enseñanza que los docentes usan para complementar sus instrucciones. De igual forma, también se ve que varios docentes disponen de elementos que hacen parte del medio para usar en sus clases complementando sus explicaciones, lo cual se evidencia en comentarios como “Actualmente en mi escuelita utilizo diferentes materiales que nos brinda la naturaleza, como son pepas de Cumare, de la palma de moriche, entre otras” (I.1, M.1), “Primero los materiales que brinda el medio, que se pueda manipular u observar para poder traducir” (I.1, M.2) y “Yo en mi clase utilizo diferentes clases de materiales como: Piedritas; hojas, cartulinas, pepas, rompecabezas.” (I.1, M.7). El hecho de que algunos de los docentes hayan confirmado el uso de materiales propios del medio, a pesar de que todos indicaron que tenían acceso a ciertos elementos materiales usuales en la escuela, da a entender que hay cierta preferencia por el uso de estos recursos y que no tiene tanto que ver con la falta de materiales.

Para tratar estas respuestas, en primer lugar se debe hablar de las categorías de análisis propuestas por Bedmar (2004, p. 4) para analizar el contexto y determinar que el tema de los materiales de trabajo se debe ubicar dentro de Realidad interna del centro ya que el uso y la disposición de materiales es propia de los recursos con los cuales cuenta cada institución.

En cuanto al uso de materiales del medio como piedras, hojas o pepas, Bedmar (2009) propone que el entorno sociocultural en el cual se ubica la escuela se puede trabajar como un recurso pedagógico (p. 2); es decir, aprovechar elementos propios del entorno para explicar los temas que se están enseñando actualmente. Una particularidad que comenta Bedmar al respecto es que con el uso de estos elementos se busca que lo que se enseña “no sea un contenido más,

sino que forme el núcleo el resto de aprendizajes” (2009, p. 2); esto quiere decir que a partir de esta enseñanza los docentes buscan, en la mayoría de ocasiones, un punto de partida para introducir mejor sus temas con respecto a las necesidades de sus estudiantes.

De igual manera, la justificación del uso de estos materiales entra en diálogo con el concepto de experiencia propuesto por Domínguez et al. (2017, p. 114) en el sentido de que los docentes seleccionan justificadamente sus experiencias formativas más importantes para tratar de replicarlas en sus ejercicios. Lo anterior se menciona teniendo en cuenta que varios docentes explicaron en el apartado de *Características de los profesores* que en sus procesos de formación sus maestros también utilizaban elementos del entorno para enseñar materias como matemáticas o, incluso, lengua española.

Sin embargo, lo anterior no quiere decir que los docentes dispongan de la cantidad de materiales que ellos quisieran. Tal como se adelantó en el apartado de *Tipo de escuela*, prácticamente todos comentaron que no disponen de muchos materiales que puedan usar en el desarrollo de sus clases; en este punto todos comentan la necesidad que tienen de recibir libros de texto, materiales didácticos o cartillas de los que puedan disponer para el desarrollo de sus clases. Un elemento llamativo que se ve en este punto es la falta de material en lengua materna que se presenta en las escuelas de la comunidad. Al respecto se plantean declaraciones como “Apoyo para producir materiales, como Cartilla en Sikuaní entre otras” (I.1, M.1), “Escribir textos en su propia lengua para garantizar el buen aprendizaje a los estudiantes” (I.1, M.2), “Como segundo lugar que halla mas capacitación Materiales de diferentes necesidades para los estudiantes” (I.1, M.3) y “Hace mucha falta en la escuela. - Cartilla en nuestra lengua” (I.1, M.6). Esto es un factor importante en el desarrollo de las prácticas educativas de las escuelas del territorio, ya que tener acceso a materiales en lengua materna puede ayudar a los estudiantes

a comprender mejor algunos elementos que se demorarían en entender más si la instrucción del material viene en español. Este es un factor que los profesores manifiestan que se repite, teniendo en cuenta la formación inicial de ellos mismos tal como se evidenció en los resultados de la macrocategoría *Características de los profesores*.

Estas dificultades que mencionan los docentes pueden entrar en diálogo con la concepción de contexto propuesta por Mitjans Martínez (1994, p. 146) que habla del contexto como un sistema de elementos e interrelaciones que influyen y condicionan varias formas de actividad humana que se den en él. Teniendo en cuenta las particularidades tan complicadas del contexto en el que se encuentran los docentes dentro del territorio; como las dificultades de acceso a la población, la poca comunicación o las condiciones particulares de cada institución educativa; es complicado plantearse la elaboración de materiales en lengua materna que puedan responder mejor a las necesidades tanto de los estudiantes como de los docentes. Sin embargo, este tipo de trabajo puede ser considerado para un proyecto a futuro, teniendo en cuenta los trabajos que se han venido realizando en este territorio.

En este punto, la realidad que se presenta en esta comunidad con respecto al uso de materiales entra en discusión con otra realidad que expone Carrillo (2016, p. 100) en su trabajo con la comunidad wayuu que menciona que los materiales que usan los docentes no tienen en cuenta las necesidades propias de la etnia, ya que no expresan sus costumbres, creencias o visión de mundo. El trabajo con materiales que no corresponden a la cultura de los distintos grupos indígenas que se encuentran en el país parece que es un tema general y evidencia la necesidad de desarrollar materiales que apoyen los procesos de enseñanza en las diferentes poblaciones; sin embargo, es un tema que se percibe muy lejos de cumplir por el momento.

Para un contexto como el que se está observando, se tiene que tener en cuenta el desarrollo a nivel de escritura que tiene cada lengua para ver qué tan viable se hace el desarrollo de materiales de escritura. En este sentido, tal y como se expuso en el apartado 1, en el caso de la lengua sikuani existe un alfabeto que fue diseñado por docentes pertenecientes a la etnia y en asociación con el Ministerio de Educación (2015); este alfabeto, teniendo en cuenta su forma de elaboración, podría ser un referente sobre el cual se desarrollen materiales de enseñanza en la lengua, tal como varios profesores lo comentan.

En el caso de la lengua piapoco se encontraron varias propuestas de alfabeto que se han dado a lo largo del tiempo que se lleva estudiando esta lengua; sin embargo, a diferencia del sikuani, no se ha llevado un proceso mancomunado de elaboración de un alfabeto que busque consolidarse como guía para el desarrollo de materiales de escritura. Uno de los encontrados que se podría tomar como referencia es el descrito en la página Omniglot (2021) que se construyó con el objetivo de evangelizar a la población, teniendo en cuenta el texto de referencia que aparece en la página.

La última subcategoría con respecto a la *Realidad interna del centro* tiene que ver con las *Metodologías de enseñanza* que tienen los profesores durante sus prácticas. En este punto se van a tocar otros elementos que tienen que ver con el uso de materiales del medio, tipos de evaluación y tipos de actividades que los docentes dan a los estudiantes para que hagan dentro y fuera de la clase. En primer lugar es importante hablar de la preferencia que tienen algunos docentes por trabajar con materiales y recursos brindados por el medio en el que se encuentran, ya que una de las estrategias que se utiliza es la de usar estos materiales para enseñar a los estudiantes el nombre en español y así ir enseñando la segunda lengua con elementos familiares para ellos, esto se evidencia en comentarios como “Primero los materiales que brinda el medio,

que se pueda manipular u observar para poder traducir” (I.1, M.2). En esta respuesta se sigue observando una preferencia por el uso de elementos del entorno como recurso pedagógico, tal como lo menciona Bedmar (2009, p. 2); principalmente buscando introducir un tema para luego tener más facilidad de explicarlo y tener la certeza de que al estudiante le quedarán más claras dichas lecciones.

Otro elemento que se evidencia en las respuestas de los docentes sobre metodologías de enseñanza tiene que ver con el tipo de evaluación que manejan en sus clases; esta parte fue bastante variada y demuestra que cada docente tiene diferentes formas de evaluación y que son autónomos de acuerdo con esta, tal y como se había comentado anteriormente. Entre las respuestas más comunes se encuentran la evaluación de la expresión oral y escrita, el uso de exámenes tipo ICFES (opción múltiple con única respuesta) y la evaluación grupal. En cuanto a la evaluación de la expresión oral y escrita se observan comentarios como “Se ha empleado evaluación oral y escrita. Es oral cuando se pregunta por los objetos, las utilidades que se tiene, la pronunciación correcta de las palabras nuevas e ir corrigiendo la timidez. Escrito; se tiene en cuenta la ortografía, caligrafía, interpretación de textos y traducción” (I.1, M.2), “Aplico tres clases de evaluaciones: 1. Oral: Descripción de animales y objetos por 2. Escrito y en lo escrito aplicó sistema de Icfes preguntas de respuesta multiples” (I.1, M.3) y “Los tipos de evaluación que utilizo a mis estudiantes es: Mandar hacer lectura, mandar a hacer resumen, tiene que saber leer y escribir, hacer dictados, corregir la parte de ortografía.” (I.1, M.13). En cuanto al uso de exámenes tipo ICFES, hubo varios participantes que lo mencionaron, pero ninguno profundizó sobre las razones por las cuales se inclinan por este tipo de evaluación o cómo la construyen; cabe aclarar que esta prueba se aplica a nivel nacional y su metodología es de conocimiento general por parte de la mayoría de la población, aunque poco hace hincapié en las características

culturales de los diferentes grupos minoritarios y su metodología y contenido se pueden ubicar en una perspectiva occidental común. Y, en cuanto al trabajo con evaluación grupal también hay muchos docentes que solo la mencionan y no explican su finalidad; sin embargo, aquí se destacan declaraciones como “Evaluación en grupo ahí se aplica lo social, comunitario y ayuda de trabajo con sentido de amor y paz” (I.1, M.3). Por último, cabe destacar las respuestas de algunos docentes en las que hablaron de evaluación sumativa, evaluación formativa y coevaluación, tal como se puede apreciar en los comentarios “La Evaluación sumativa: oral y escrito. La Evaluación Formativa: trabajos en grupos; participación, colaboración entre pares.” (I.1, M.15), “Evaluación formativa es un proceso continuo en el cual el estudiante participa activamente en la construcción de su propio conocimiento, teniendo en cuenta las orientaciones dadas por el profesor” (I.1, M.16) y “Yo uso la evaluación sumativa, la coevaluación y la heteroevaluación, pero no en un solo momento, sino cuando se requiere, la evaluación que más uso es la coevaluación” (I.1, M.17); esto es particular teniendo en cuenta que muy pocos utilizaron este tipo de registro para referirse a su forma de evaluación, ya que la pregunta estaba formulada abiertamente para responder sobre los tipos de evaluación que usan.

Estos resultados, en primer lugar, se tienen que analizar desde el punto de vista de las experiencias de los docentes ya que, como se observó también en los materiales, los métodos de evaluación hacen parte de experiencias formativas que les han marcado como profesionales y, por lo tanto, contribuyen a potenciar su desarrollo profesional (Domínguez et al., 2017, p. 114). De acuerdo con lo destacado por los docentes, se observa que cada uno tuvo diferentes procesos de formación y diferentes experiencias que los llevaron a tomar decisiones sobre el desarrollo de sus prácticas, en este caso sobre la elección de los métodos de evaluación.

Igualmente, en este punto se puede dar cuenta de la concepción de Cuadra et al. (2016) sobre la formación de profesores, la cual entienden como “el proceso mediante el cual el profesor se va formando como un profesional de la educación por medio de una serie de experiencias formales e informales de aprendizaje, ocurridas durante toda la vida” (p. 302). Esta definición, al igual que la anterior sobre las experiencias, permite ver que los docentes seleccionan sus experiencias más significativas para reforzar sus prácticas; de igual manera, se puede decir que la formación de profesores no solo depende de la educación formal, sino que también hay experiencias informales que llevan a los docentes a plantear mejor sus cursos. Esto aplica para todos los elementos con los que debe lidiar un docente en el aula, incluidos los métodos de evaluación que usan.

Por último, otro elemento que se recoge con respecto a las metodologías de enseñanza tiene que ver con los tipos de actividades usadas en clase. En este campo, los profesores también dan respuestas variadas sobre los tipos de actividades que usan, como dictados, charlas, *quizzes*, resúmenes, lecturas, y ejercicios compuestos que trabajan diferentes destrezas como la interacción oral, desarrollo escrito y comprensión lectora. Estas actividades, en mayor o menor medida, son las que los docentes mencionan en sus declaraciones y que, de alguna manera, ellos consideran son las ideales para aplicar en sus entornos académicos.

8.1.2.3. Realidad socioeconómica y cultural

Esta es la categoría de *Elementos contextuales* que menos tiene información ya que solo cuenta con 6 unidades de registro. Sin embargo, se tendrá en cuenta para complementar el análisis de todos los datos recolectados. Entre la información valiosa que se puede destacar en esta parte está el requerimiento por parte de algunos docentes sobre el papel de la escuela en el apoyo a la

familia de los estudiantes, esto se evidencia en comentarios como “Apoyo a los padres de familia reciprocamente.” (I.1, M.3) y “Ayuda a los padres de familias, conjuntamente con el capitán de la comunidad lidereza y a trabajar organizativamente y mancomunadamente.” (I.1, M.5). De igual manera se destaca un comentario sobre la importancia de la escuela en el apoyo a algunos estudiantes con respecto al transporte y a la alimentación “Faltan más apoyo del MEN y La Secretaría de Educación en transporte para la movilidad de los alumnos que viven retirado de la escuela. Falta dotación construcción de aulas nuevas unidades sanitarias alimento en vez de programa PAE (Refrigerios) Cocina y comedor” (I.1, M.3); en este comentario se da a entender que muchos estudiantes viven retirados de la escuela y sus condiciones de transporte son bastante complicadas, escenario que es recurrente en el contexto rural del país. Además, llama la atención sobre la construcción de comedores donde los estudiantes puedan recibir sus alimentos y no solo quedarse con los refrigerios provistos por el Programa de Alimentación Escolar (PAE).

Estas respuestas deben entrar en conversación, principalmente, con el concepto de contexto propuesto por Mitjans Martínez (1994), tal como se hizo en la subcategoría de las *Necesidades de los estudiantes*. Esto teniendo en cuenta que el autor toma al contexto como un macro sistema de elementos e interrelaciones que influyen y condicionan algunas formas de actividad humana (p. 146); este concepto de nuevo entra en diálogo con las limitaciones que presentan los estudiantes en el diario vivir como la dificultad para transportarse a la escuela o la falta de comedores escolares, como se recalca en la definición de Mitjans Martínez. Estos elementos pueden condicionar las formas de actividad humana, en el caso de los niños sería su proceso de formación dentro de las escuelas; mientras que en el caso de los profesores podría ser el contacto con niños que probablemente estén desconcentrados, preocupados por las condiciones sociales

y culturales en las que viven. Igualmente, es llamativo el tema de la petición de apoyo, por parte de los docentes, a los padres de familia o al capitán de la comunidad para trabajar mancomunadamente, esto lleva a la concepción de contexto educativo de Bedmar (2009) que recalca la importancia de que la escuela no esté cerrada al contexto social para facilitar la construcción de aprendizajes funcionales por parte de los estudiantes y que puedan ser apoyados por otros miembros de la comunidad (p. 4).

8.1.2.4. Percepción de los docentes sobre sus prácticas

En esta macrocategoría se analiza, de modo general, la percepción de los docentes en cuanto a sus prácticas. Consta de 97 unidades de registro y está dividida en dos categorías: *Fortalezas* y *Debilidades*. Entrando en detalle con cada categoría, se encuentra que Fortalezas tiene 22 unidades de registro y Debilidades tiene 42. En principio se realizó un diseño de instrumento con el que se pensaba que los docentes determinarían cuáles eran sus principales fortalezas y debilidades en cuanto a la práctica individual; sin embargo, al revisar los datos suministrados por cada uno, se llegó a la conclusión de que se debían adaptar dos subcategorías a la categoría Debilidades, esto debido a que la gran mayoría no abordó las debilidades desde su práctica propia sino desde las características del contexto. Teniendo en cuenta lo anterior, la categoría Debilidades se divide en dos subcategorías que son Del contexto, que consta de 35 unidades de registro, y Propias, en la que se encuentran 7 unidades de registro.

8.1.2.5. Fortalezas

Esta categoría se puede dividir en dos temas distintos: fortalezas en cuanto a conocimientos del español y fortalezas como docente; esto teniendo en cuenta que los profesores no solo están para enseñar español como segunda lengua, sino que tienen que impartir otras asignaturas que se

exigen por parte de autoridades como la Secretaría de Educación y Cultura de Vichada, el Ministerio de Educación Nacional, entre otras. En cuanto a fortalezas en conocimientos del español la mayoría detalló que tienen un muy buen manejo de la lengua a nivel funcional y que son capaces de enseñar lo básico a sus estudiantes. Otra fortaleza que resaltaron algunos docentes es que pueden traducir fácilmente desde español hasta su lengua nativa, tal como se observa en comentarios como “Interpretación de textos de español a sikuni” (I.1, M.2), “En este momento las fortalezas que tengo es la capacitación que recibí del Instituto CARO Y CUERVO, porque ahí aprendí, recibí muchos conocimientos y la practique en son escuela con los estudiantes como: Organizar oraciones, en español y en sikuni” (I.1, M.7) y “La traducción de algunas palabras de Español a L1” (I.1, M.15). Y una última fortaleza que se mencionó fue el conocimiento a nivel gramatical de la lengua “Uno domina el español, conoce la ortografía y se puede desenvolverse en español” (I.1, M.2); este punto es particular ya que casi ningún participante resaltó tener conocimientos profundos sobre aspectos gramaticales de la lengua.

Lo anterior entra en diálogo con la concepción de aprendizaje de segunda lengua de Baralo (2011) que establece que una L2 se puede adquirir de la misma forma que una LM ya que se posee la experiencia de adquisición de la LM y la L2 está presente en el contexto en el que se encuentra (p. 22). Esta cita se trae a colación debido a que todos los participantes enunciaron tener gran conocimiento de la segunda lengua tanto a nivel social como a nivel académico en procesos de traducción o manejo de la gramática. Sin embargo, como se puede evidenciar en varios de los fragmentos de respuesta recogidos, o como se recoge al final de este apartado, algunos profesores presentan mala aplicación de las normas ortográficas y sintácticas; esto evidencia que el adquirir una lengua a nivel oral no necesariamente hace que se aprenda a nivel

gramatical y escrito. Esto se observa igualmente en personas del común que usan una lengua para comunicarse pero no tienen conocimientos sobre la estructura gramatical de la misma.

En cuanto a las fortalezas, la mayoría de los participantes comentaron que sus fortalezas son preparar las clases con anticipación y leer y actualizarse constantemente. Esto se observa en declaraciones como “Leer, escribir, formular preguntas, preparar materiales o elaborarla” (I.1, M.1), “Leer libros elaboración materiales, trabajo puntual en las clases” (I.1, M.3) y “La preparación día a día de los contenidos que se vean con los alumnos” (I.1, M.17); estas características, en el oficio de un docente, deben ser unas constantes para mejorar sus prácticas. Otras respuestas menos generales son la capacidad de ponerse en los zapatos de los estudiantes y comprender sus necesidades, tal como se describe en los comentarios “Como manejo grado preescolar ellos no comprenden bien el español tengo que hablarle primero en mi lengua y después en español. Si alguien no entendió tengo que explicarle nuevamente el tema” (I.1, M.14) y “Una de mis fortalezas como Docente es que me sé poner en el lugar de mis estudiantes y hago lo posible para que entiendan lo que les enseño utilizando término y ejemplos de fácil comprensión para ellos” (I.1, M.16); el cumplimiento de las obligaciones estipuladas para el cargo, como se describe en las declaraciones “Dar clases (...) cumplir con los libros reglamentario” (I.1, M.8) y “Fortaleza: cumplo las horas laborales” (I.1, M.9); y ya en menor medida se observan respuestas sobre la formación que han tenido como docentes y su capacidad de enseñanza del español, teniendo en cuenta el contexto en el que se ubican. Como se observa, la mayoría de las respuestas describen cualidades que deben tener los docentes mayoritariamente en sus prácticas, tales como conocimiento del área de enseñanza, constante lectura sobre los temas a enseñar, capacidad de transmisión de ideas a sus estudiantes,

comprensión de necesidades e intereses de cada estudiante y el cumplimiento de las obligaciones laborales estipuladas por las autoridades de la institución.

Estas fortalezas entran en diálogo con varios elementos teóricos. En primer lugar es importante hablar del concepto de práctica docente desde la perspectiva de Freire (1993) en el sentido del “pensar sobre el hacer” (p. 19). La mayoría de acciones que resaltan los profesores como fortalezas tienen la particularidad de que son reflexiones que hacen sobre sus prácticas y que llevan a plantear acciones en pro del desarrollo de sus siguientes lecciones.

De igual forma, así como sucede con la mayoría de las acciones desempeñadas por los docentes, las experiencias seleccionadas de forma justificada potencian su desarrollo como profesionales (Domínguez et al., 2017, p. 114). Esto se complementa con la concepción de Cuadra et al. (2016, p. 302) que mencionan que el proceso de formación de profesores se da teniendo en cuenta tanto las experiencias formales como las informales de aprendizaje. De acuerdo con estas posturas, todos esos hábitos desarrollados por los docentes fueron obtenidos por medio de experiencias de aprendizaje que cada uno tomó, aprendió, practicó y consolidó.

También es importante mencionar que un profesor no está solo en el desarrollo de su labor, sino que está en constante interacción con otros sujetos que comparten su profesión y con los que permanentemente construyen significados y comparten reflexiones sobre sus prácticas (Muñoz et al., 2016, p. 80). Este grupo de docentes, al compartir territorio, profesión y costumbres culturales, podrían llegar a compartir reflexiones y experiencias sobre sus labores; lo que puede ayudar a reforzar las prácticas personales y a consolidar hábitos o métodos que se reflejen en su quehacer; este comentario se da como una hipótesis teniendo en cuenta que los educadores mantienen contacto constante entre ellos.

Por último, es importante mencionar parte de los fundamentos que presenta Bruzual (2007) para la enseñanza de lenguas y que, en resumidas cuentas, se pueden aplicar para la enseñanza en contextos indígenas en general. Bruzual menciona como uno de los fundamentos generales el “Respetar el desarrollo cognitivo de cada individuo” (2007), este fundamento se observa en las declaraciones que mencionan los docentes sobre ‘ponerse en el lugar’ de los estudiantes en el momento de presentar sus clases y de pensar en ejemplos que contribuyan con la comprensión de los temas que presentan.

8.1.2.6. Debilidades

Como se aclaró anteriormente, esta categoría fue dividida en dos subcategorías, teniendo en cuenta las respuestas dadas por los docentes: *Debilidades del contexto* y *Debilidades propias*. En cuanto a *Debilidades del contexto*, subcategoría que más unidades de registro obtuvo, los docentes registraron principalmente varios elementos que habían sido recogidos anteriormente como:

- Falta de materiales como libros, cartillas y manuales que apoyen sus actividades y su práctica dentro y fuera del aula.
- La falta de capacitaciones que les ayuden a actualizarse en nuevas metodologías de enseñanza y a cualificar su práctica como docentes. Además de reforzar su conocimiento declarativo de lengua española.
- Creación de materiales en lengua nativa que contribuyan a un mejoramiento en la comprensión de los estudiantes.
- Las fallas en la infraestructura interna de los colegios. Falta de servicios como agua, luz e internet.

- Los pocos equipos tecnológicos con los que se cuentan.

Los anteriores puntos, analizados y explorados en apartados anteriores, recogen, en general, todos los elementos que los docentes consideran como debilidades en su entorno y que influyen en el efectivo desarrollo de sus prácticas, algunos puntos más que otros.

En cuanto a la categoría de *Debilidades propias*, con menos unidades registradas que la anterior, se encuentran elementos como la falta de fluidez en español, como se aprecia en el comentario “Mis debilidades en cuanto a conocimiento del Español. Soy debil por que no puedo hablarte todo el día a mis alumnos. Por que son grado preescolar y ellos no comprenden bien El español, tengo que hablarle siempre en mi lengua.” (I.1, M.14); falta del hábito de lectura como en el comentario “Dentro de mis debilidades está que hace mucho tiempo dejé de dedicarle tiempo a la lectura y me mantengo desactualizada en cuanto algunos conocimientos y normas que han sido modificadas” (I.1, M.16) y la falta de capacitación autodidacta como en “Me falta más capacitarme” (I.1, M.10) y “La debilidad que tengo es la formación en el área de español como profesional o una licenciatura” (I.1, M.17). En este aspecto lastimosamente no se recogieron muchos registros, sin embargo, se logra apreciar que los pocos resultados que se dieron, de alguna manera, también se encadenan con las debilidades que se encuentran en el contexto ya que tienen que ver con la falta de materiales de enseñanza, la falta de capacitaciones y el poco acceso a recursos como el internet, donde se podría buscar fuentes que ayuden a reforzar sus prácticas.

Sobre este punto, es importante la mención que hacen Muñoz et al. (2016) sobre lo significativo que es para los docentes reconocer las fortalezas y debilidades en su práctica para trabajar en ellas por medio de actualización y formación continua (p. 80). Sin embargo, como

se ha dicho, a pesar de que los docentes reflexionan sobre sus prácticas, no disponen en su entorno de muchas herramientas que les puedan servir para superar esas falencias y cualificar sus prácticas.

8.1.3. Creencias

Esta macrocategoría será analizada teniendo en cuenta la concepción de Ramos (2007, p. 21) que básicamente plantea que las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre algún tema en particular y que han sido forjadas a través de su experiencia influenciada por una construcción social; ideas que son tomadas como apropiadas y son las que determinan su visión de mundo. Teniendo en cuenta esta tesis, en este apartado se desarrollan las creencias de los docentes en cuanto a: *Materiales apropiados para su labor*, *Metodologías adecuadas para ejercer su práctica*, *Condiciones necesarias para desarrollar su labor* y *La percepción que tienen ellos mismos en cuanto a su práctica*. Aquí es importante aclarar que muchos de estos puntos ya se han desarrollado anteriormente, sin embargo, es importante indagar sobre las posibles experiencias y condiciones sociales que pueden determinar sus prácticas.

En primer lugar, se develarán las creencias que tienen que ver con los *Materiales de trabajo*. Como se dijo anteriormente, en la pregunta formulada para saber sobre los materiales usados en el aula, los docentes, en su totalidad, hablaron de materiales comunes en las aulas tales como las cartulinas, los marcadores, tizas, etc.; esto habla de una generalización hacia la creencia del uso de estos materiales en el aula como beneficio para el desarrollo adecuado de sus clases. En este punto también se puede hablar de que algunos docentes prefieren usar en sus clases recursos que hacen parte del contexto, como pepas de cumare, palmas de moriche, piedras, puntas de

flechas, etc. Como se ha dicho anteriormente, hay una preferencia por utilizar materiales del medio en el que viven. Esto se puede explicar con unas declaraciones dadas por algunos docentes en la parte de *Características de los profesores*, donde explican que muchos de sus profesores recurrían a estos materiales para reforzar sus explicaciones, ya que estos son con los que los estudiantes están familiarizados. Este tipo de creencia también influye en las metodologías que los docentes desarrollan en sus prácticas.

Siguiendo con el tema de los materiales de trabajo, es importante hablar de los recursos como las cartillas, los manuales o los libros de texto que usan los docentes. La gran mayoría afirma que para el desarrollo de sus clases usan este tipo de materiales, los cuales pueden servir como apoyo a la presentación de los contenidos que harán o como guía para desarrollar diferentes temas, teniendo en cuenta la estructura del libro; en este caso no hay una creencia más allá de que son los únicos materiales de los que disponen y deben usarlos. Caso contrario pasa al momento de preguntar por algunas debilidades que se presentan en el contexto y que tienen que ver con la falta de materiales en las escuelas donde laboran. En este caso los docentes, en su totalidad, comentaron que una de las falencias más grandes que se encuentra en contexto es la falta de materiales de enseñanza y, en algunos casos, mencionaron la falta de materiales en la lengua de la comunidad; teniendo en cuenta este punto, hay una creencia generalizada sobre la importancia de tener más materiales de enseñanza para mejorar sus prácticas como docentes y la enseñanza a sus estudiantes. De igual manera, en algunos docentes existe la creencia de que desarrollar materiales en lengua materna contribuye a la adecuada comprensión de los diferentes temas por parte de los estudiantes.

En segundo lugar, se tratan las creencias que tienen que ver con las *Metodologías más adecuadas para ejercer su práctica*. Como ya se detalló anteriormente, una de las creencias es

usar recursos del medio en el que se encuentran para facilitar las explicaciones a sus estudiantes. Otra creencia que se ha venido desarrollando en cada uno de los docentes tiene que ver con la capacitación dada por los docentes investigadores del Instituto Caro y Cuervo, en el año 2019, que los llevó a replantear algunas formas de enseñanza y a determinar como principales las estrategias que fueron enseñadas por los docentes en el diplomado. En cuanto a las formas de evaluación, como se detalló anteriormente, no hay consenso sobre solo una forma de evaluar sino que cada uno tiene sus estrategias particulares de evaluación de acuerdo con su autonomía como docentes. En este punto se puede determinar la creencia que tienen algunos docentes por usar evaluaciones buscando desarrollar la expresión oral y escrita ya que pueden considerar que la práctica de estas expresiones les puede servir de gran forma para el desarrollo funcional de la lengua; en cuanto a lo propuesto por algunos docentes sobre el uso de exámenes tipo ICFES y evaluaciones grupales, no hay mucha profundización en las respuestas de los docentes que las mencionaron como para determinar alguna creencia que tienen sobre el porqué usar este tipo de métodos de evaluación.

En cuanto a las actividades que los docentes usan en las aulas para dejar tarea tanto dentro como fuera de la institución, en párrafos anteriores se detalló que los docentes acuden a actividades comunes en entornos educativos tales como dictados, *quizzes*, lecturas, ejercicios de comprensión oral o desarrollo escrito, etc. Esto señala una creencia general de los docentes que tiene que ver con la efectividad de usar ejercicios tradicionales para mejorar las competencias en segunda lengua de los estudiantes.

En tercer lugar, se desarrollan las creencias que tienen los docentes sobre las *Condiciones necesarias para desarrollar su labor*. En este punto se incluye lo que se desarrolló anteriormente sobre el equipamiento de las escuelas. Primero, se debe hablar de una creencia que tienen los

profesores sobre la necesidad de tener elementos tecnológicos e internet como un recurso necesario para ellos y sus estudiantes; esta es una creencia que no se fundamenta propiamente en sus experiencias sino más bien en el desarrollo avanzado de la tecnología en el mundo y la necesidad que cada vez más personas tienen de esta, son personas que comparten experiencias con otros colegas y entienden que la tecnología puede ser un gran aliado para la enseñanza. Esta creencia, por lo que se vio en las respuestas de los docentes, se refiere a la tecnología como apoyo tanto para los estudiantes como para ellos en su proceso constante de capacitación, formación y adquisición de conocimientos.

Como complemento al tema de las condiciones para desarrollar la labor docente, se debe comentar que el tema de las características físicas del centro no se tuvo en cuenta en el desarrollo de creencias debido a que se trata de una necesidad primaria y de sentido común sobre el hecho de que los estudiantes y los docentes se desempeñarán mejor en un espacio bien adecuado para el propósito educativo. Como se dijo en párrafos anteriores, los docentes por unanimidad comentaron que sus escuelas carecen de una infraestructura apropiada y de servicios públicos.

Para finalizar, el último punto propuesto para las creencias tiene que ver con la percepción que tienen los docentes sobre sus prácticas. Como se indicó anteriormente, la percepción que se buscó sobre los docentes fue una reflexión sobre sus fortalezas y debilidades en la práctica de su labor; estas se toman como creencias teniendo en cuenta que se toman desde lo comunicado por los docentes y no desde una observación de sus prácticas por parte del investigador. Primero se desarrollan las creencias que tienen los docentes sobre sus fortalezas en la práctica, una de las creencias es que todos tienen un muy buen nivel de español en cuanto a lo funcional; esto se puede fundamentar con base en sus experiencias de interacción con sus estudiantes, sus colegas, su comunidad o personas externas a esta y, además, con sus procesos de formación incluyendo

escuela o capacitaciones docentes. Sin embargo, muy pocos mencionan si tienen un buen conocimiento a nivel gramatical de la lengua. Otra creencia que se percibió en algunos es que tienen la capacidad de traducir el español a su lengua nativa, no se hace mención si se refieren a traducciones escritas a simultáneas en el componente oral.

Siguiendo con las fortalezas, ya en las características propias de un docente encargado de varias asignaturas, y no solo de español como segunda lengua, la gran mayoría comenta que preparar clases con anticipación, leer y actualizarse sobre los temas es uno de los hábitos que tienen y que los hace buenos docentes; estos hábitos se toman como creencias teniendo en cuenta que han sido construidos con base en sus experiencias desde estudiantes hasta profesores en las cuales han venido aprendiendo la importancia de mantener estos hábitos para un desarrollo más adecuado y organizado de sus clases. Otra creencia, menos general, es que los docentes deben comprender las necesidades de cada estudiante, esto teniendo en cuenta que ningún estudiante es igual y cada uno lleva un ritmo de aprendizaje diferente; esto es un aprendizaje que se da con la experiencia en el oficio como docente al ir conociendo diferentes estudiantes y los contextos en los cuales se ubica cada uno. Una creencia que fue poco replicada tiene que ver con que enseñar español en el contexto en que se ubican es bastante complicado, esto lleva a valorar más a los docentes que se desempeñan en este territorio ya que es evidente que hacen un gran esfuerzo para enseñar español como segunda lengua, teniendo en cuenta la cantidad de factores adversos que tienen. Todas estas creencias de los docentes hacen parte del imaginario de lo que sería un buen profesor dentro del contexto en el cual se ubican y el sistema de creencias que han construido.

En cuanto a las debilidades, los docentes respondieron varias que tienen que ver con el contexto en el que se encuentran y debilidades que ellos presentan en la práctica; para efectos

del desarrollo de esta parte se tomarán solo las debilidades que ellos presentan, ya que las debilidades que se dan en el contexto fueron mencionadas en los anteriores párrafos. Las creencias que se pueden desarrollar, teniendo en cuenta los pocos registros que se encuentran en esta parte, tienen que ver con las fallas que tendría un docente si no tiene buena fluidez en su español, si no tienen un hábito constante de lectura y si no es autodidacta en cuanto a sus conocimientos. Teniendo en cuenta estas creencias, todas se complementan con las descritas anteriormente en el desarrollo de las fortalezas, solo que desde un punto de vista más negativo. Esto podría significar un desarrollo más general de varias creencias que se plasmaron desde comentarios particulares de algunos docentes.

8.2. Resultados del instrumento 2

Como se ha mencionado, la historia de vida fue aplicada a cinco (5) docentes que hacen parte de la población y que fueron elegidos principalmente por los años de experiencia que llevan ejerciendo la docencia y por el rol de líderes que presentan ante el resto del cuerpo docente del territorio. Para desarrollar el análisis del instrumento 2 se utilizó el programa *MaxQDA*, en el cual se establecieron dos (2) macrocategorías: fortalezas y debilidades. Estas macrocategorías se establecieron teniendo en cuenta que las dos preguntas que fueron formuladas para profundizar en experiencias particulares que hubieran tenido en las aulas, se centraban en describir alguna debilidad o alguna fortaleza, se buscó que los docentes recordaran esas experiencias y detallaran la forma en que fueron afrontadas. En la Tabla 10 se ilustran las macrocategorías y categorías asignadas de acuerdo con el contenido obtenido en la aplicación del instrumento 2 y al número de unidades de registro que se encontró en cada una:

Tabla 10

Categorías propuestas para el Instrumento 2

■ Sistema de códigos	37
▼ ● Fortalezas	0
● Tema	5
● Materiales utilizados	4
● Tipo de práctica adelantada	5
▼ ● Dificultades	0
● Tema	6
● Tipo de dificultad	8
● Solución del problema	9

Como se puede apreciar en la tabla anterior, hay 37 unidades de registro de las cuales 14 son fortalezas y 23 son dificultades. Esto ya indica un primer punto para tener en cuenta y es que los docentes fueron más detallados y evidenciaron más elementos en la parte que se les preguntaba por las dificultades que en las fortalezas.

8.2.1. Fortalezas

La macrocategoría *Fortalezas* está dividida en tres categorías: *Tema*, *Materiales utilizados* y *Tipo de práctica adelantada*. Entre estas categorías *Tema* y *Tipo de práctica adelantada* cuentan con 5 unidades de registro cada una, mientras que *Materiales utilizados* cuenta con 4.

En la categoría *Tema* hay comentarios muy variados entre los docentes participantes. Sin embargo, entre los relatos se resaltan dos elementos particulares repetitivos; en primer lugar es la facilidad que tienen para abordar temas que les permitan trabajar con elementos del contexto, esto se evidencia en declaraciones como: “Estaba enseñando la lectoescritura utilizando los animales y los objetos del medio, porque es mejor llevar a la práctica que los mismos alumnos

palpen los objetos con los que estamos trabajando” (I.2, M.5)⁴ o “si vamos estudiar ciencias naturales, tenemos que salir al campo; por ejemplo, si vamos a estudiar de una planta, pues tenemos que salir al campo mirar cómo se llama esa planta, cómo son las frutas, cómo son las raíces, las hojas, todo eso en sikuni; de ahí entonces pasamos al español” (I.2, M.3). Esto confirma la facilidad que tienen los docentes para enseñar con elementos del entorno, tal como se demostró en el análisis del instrumento 1.

Este hallazgo puede entrar a discutir, en primer lugar, con lo promulgado por el Gobierno nacional en la Ley general de educación, donde en el artículo 56 menciona que la educación en grupos étnicos debe estar orientada, entre otros aspectos, a “afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza” (Ley 15, 1994, artículo 56). Además, los docentes comentan como una “facilidad” el valerse de recursos del medio para enseñar a sus estudiantes, llevar a cabo este tipo de prácticas educativas contribuye al afianzamiento de procesos de identidad de los estudiantes hacia la comunidad, además de tener un componente educativo en el medio.

También dicho hallazgo se puede asociar con los fundamentos para la enseñanza de lenguas propuesto por Bruzual (2007), en especial el que habla de “Considerar el contexto-sociocultural”. Como se había dicho anteriormente, los docentes presentan cierta facilidad para utilizar recursos del medio para reforzar sus enseñanzas, incluso la enseñanza de una segunda lengua; la fundamentación propuesta por Bruzual (2007) refuerza esta postura en el sentido que considerar elementos como costumbres, creencias, hábitos, situaciones o tradiciones de la

⁴ La letra ‘I’ hace referencia a *Instrumento* y el número que aparece al lado derecho referencia el número del instrumento del cual se está extrayendo el ejemplo. Mientras que la letra ‘M’ hace referencia a *Muestra* y el número que aparece al lado derecho hace referencia a la muestra de la cual fue extraída el ejemplo.

comunidad contribuyen a una eficiente recepción de la información; esto debido al interés que puede despertar en los estudiantes.

De igual manera, se debe ubicar esta respuesta en la definición de práctica educativa propuesta por García-Cabrero, Loredo, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008, citados en García-Cabrero et al., 2008, pp. 3-4); esta habla, básicamente, de un conjunto de situaciones del contexto institucional que influyen en los procesos de enseñanza. Al ser una respuesta tan general, se entiende que el trabajo con recursos del medio es un tema importante para las instituciones y no ven con malos ojos esa práctica, en pro del desarrollo académico adecuado de los estudiantes.

Finalmente, este hallazgo se debe tener en cuenta desde el contexto, ya que una escuela no debe estar cerrada al contexto social en el que se encuentra, y la construcción de sus aprendizajes debe ser funcional, teniendo en cuenta los postulados de Bedmar (2009, p. 4). Esto se complementa con el hecho de que los estudiantes reciben conocimientos funcionales con respecto a los elementos que trabajan en el medio, como por ejemplo una segunda lengua, y estos pueden contribuir a que los estudiantes se apersonen del desarrollo de dicho entorno por medio de los conocimientos obtenidos con ayuda del contexto.

En segundo lugar, varios profesores hablan sobre algunos métodos de enseñanza que les presentaron los docentes investigadores del Instituto Caro y Cuervo tiempo atrás en un diplomado ofrecido en este territorio (véase capítulos Antecedentes y Justificación) y que contribuyeron a reforzar sus prácticas educativas, esto se aprecia en comentarios como “siempre he errado mucho en la enseñanza pero hay un método que Caro y Cuervo empezó a darnos, un mecanismo muy apropiado; es donde uno escribe el nombre de un animal, las actividades que

hace un animal y luego para poder escribir eso mismo en sikuani entre los niños ellos se dan la solución. Ese es el problema anterior que yo pude seguir solucionando mediante ese mecanismo” (I.2, M.3) o “Pero después con la ayuda de la Fundación Caro y Cuervo nos orientó cómo deberíamos trabajar con los niños en español como segunda lengua. Ahí fue donde tuve la oportunidad de solucionar problemas, de cómo resolver con los niños de mi grupo étnico en la escuela de Simeria” (I.2, M.5). Esto confirma un elemento retratado en el apartado de *Creencias* que resalta la importancia que tuvo para los educadores el diplomado desarrollado por los docentes del Instituto Caro y Cuervo en cuanto al impacto que ha tenido esa formación en sus prácticas posteriores. Además evidencia lo importante que es para los docentes la formación de cada uno en pro de plasmar esas técnicas aprendidas en las aulas con sus estudiantes.

Estos resultados se alinean con lo propuesto por Feiman (1983) sobre las fases propuestas en el aprender a enseñar, específicamente sobre la última que es la *Fase en servicio*. En esta se habla, básicamente, de las actividades planificadas para “propiciar el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la enseñanza” (p. 29 y 30). Esto se alinea adecuadamente a la capacitación recibida por los docentes.

En cuanto a la categoría *Materiales*, se resaltan dos aspectos relevantes: primero es el uso de elementos comunes de las aulas de clase como marcadores, papel, cartulinas, etc., que les sirven a los docentes en sus instrucciones, segundo, algunos docentes resaltan objetos del medio en el que viven (hojas de árbol, piedras, plantas) como materiales de trabajo para usar en sus clases. Con respecto a lo descrito uno de los comentarios que se hicieron fue “los materiales que hemos utilizado son los materiales del medio, porque aquí casi no contamos con los materiales ya en físico no todos tenemos” (I.2, M.3); a pesar de que solo uno de los participantes hace este

comentario surge la hipótesis de que otra de las razones por las cuales los docentes trabajan tanto con elementos del contexto inmediato es la falta de materiales y recursos dentro de su escuela.

Lo anterior, además de ligarse con el concepto de contexto de Bedmar (2009, p. 4), comentado anteriormente, puede enmarcarse con lo propuesto por Campos et al. (2005, p. 16) sobre *Condiciones de trabajo docente*. Básicamente estos autores hablan de los elementos que convergen en un escenario en el cual el docente debe realizar sus prácticas; de acuerdo con lo anterior, el uso de elementos del medio inmediato, además de ser de gran utilidad para enseñar a los estudiantes con artículos familiares a su entorno, hace ver también que las condiciones en las cuales se encuentra el docente dentro de su institución son difíciles en cuanto al sustento de materiales de trabajo.

Finalmente, en la categoría de *Tipo de práctica adelantada* no hubo un consenso en cuanto al tipo de práctica. Alguno habló del uso de recortes para enseñar las vocales, otro de la salida al campo para enseñar léxico de la lengua o en sus clases de ciencias naturales y otros hablaron de trabajos en grupo donde entre todos se fueran corrigiendo errores y fueran aprendiendo. Esto valida el hecho de que a cada uno de los docentes le funcionan diferentes métodos y que no hay una práctica que se pueda denominar correcta o incorrecta en cuanto a la enseñanza.

Esta variedad se alinea con lo comentado por Díaz et al. (2010, p. 5) en su definición de creencia, definición específicamente orientada a la práctica de los docentes. En esta se habla de sistemas de constructos que usa el docente en el momento de ejercer su labor y que para ellos casi siempre responde al sentido común. Como se verá en resultados posteriores, todos los

docentes han tenido diferente trasegar para llegar a ejercer su labor y todas estas experiencias les brindan diferentes elementos para desarrollar sus clases, según su sistema de creencias.

8.2.2. Dificultades

La macrocategoría *Dificultades* está dividida en tres categorías: *Tema*, *Tipo de dificultad* y *Solución del problema*. Entre estas categorías *Solución del problema* cuenta con 9 unidades de registro, seguida de *Tipo de dificultad* que cuenta con 8 y por último se encuentra *Tema* que tiene 6.

En la categoría *Tema* se encuentran respuestas variadas, entre las cuales se presentan la dificultad para enseñar elementos del léxico, verbos o lectoescritura en español. Sin embargo, a pesar de la variedad de temas en los que presentan dificultades los docentes, se tiene que revisar si el tipo de dificultad presentada sí es más compartida por los participantes.

Continuando con la categoría *Tipo de dificultad*, se evidencia, en gran parte, que a algunos se les presentan dificultades para enseñar la lengua española. Una de las razones que se les presenta es que no tienen un amplio conocimiento declarativo de la lengua, esto se evidencia en comentarios como “La dificultad que se nos presenta siempre en la lectura porque hay palabras que nosotros no dominamos, hay palabras desconocidas” (I.2, M.2) y “Los verbos porque nosotros los indígenas tenemos una forma de expresar, y en español me quedó grande conjugar los verbos en los tres tiempos fundamentales con el, con los dos (2) grados, cuarto y quinto” (I.2, M.5). Estos ejemplos evidencian ciertas falencias en la enseñanza que tienen que ver con falta de conocimiento estructural y declarativo de la lengua y que han puesto en aprietos a algunos docentes.

Otro tipo de dificultad manifestado es la diferencia que existe entre las lenguas nativas y el español que hacían que los estudiantes se confundieran, esto se evidencia en comentarios como: “Los niños, sobre todo uno de ahí no entendía que eran útiles de aseo, no escribió ni una palabra. Y al rato entonces empieza él a decir que qué decía, que qué quería decir útiles; para ellos *uti* significaba era ‘Guama e’ loro’, entonces no entendían” (I.2, M.1) y “el problema más grande es sobre la escritura tanto en sikvani como en español, porque el alfabeto sikvani y el alfabeto español no son iguales son diferentes, entonces hay muchas confusiones muchas veces al escribir una palabra, por ejemplo, uno escribe vaca con b larga en sikvani mientras que en español se escribe con v pequeña, son entonces muchas confusiones que uno tiene con los mismos niños, ese es el problema más grande que tenemos” (I.2, M.3). Estos ejemplos demuestran que las distancias lingüísticas, sociolingüísticas y referenciales de las lenguas son en realidad grandes y que se deben establecer algunas estrategias más elaboradas para abordar la enseñanza del español en este contexto.

Por último, un tipo de dificultad que se puede conjugar con las anteriormente expuestas tiene que ver con la falta de experticia que se presenta para enseñar español como segunda lengua, esto se evidencia en comentarios como “He tratado de investigar, con los profesores no indígenas y así fui adquiriendo conocimientos, como resolver, por ejemplo, los artículos, los verbos, los adverbios; aún había unas confusiones porque una cosa es saber hablar en español otra cosa es enseñar a los niños” (I.2, M.5) y “en un comienzo pues no trabajamos con el alfabeto unificado si no que trabajábamos así mezclado con el español, entonces ese era el problema” (I.2, M.1); hay falta de estrategias por parte de algunos profesores para enseñar español como segunda lengua. En este punto también es importante mencionar que para el contexto en el que se encuentran los participantes, la enseñanza de español no debe ser similar a la que se hace

usualmente en las demás escuelas, sino que se deben establecer estrategias para la enseñanza de español como segunda lengua; ya que, a diferencia de otras escuelas, en esta los docentes deben enseñarle español a estudiantes que no son hablantes nativos de la lengua.

Los comentarios recopilados en los párrafos anteriores, a pesar de ser de diferente naturaleza, tienen un problema en común y es la dificultad que a veces pueden presentar los docentes para enseñar algunos elementos del español sin tener referentes que ayuden a facilitar sus explicaciones. En primer lugar esto poco se contempla en la normativa expuesta sobre la educación en territorio indígena, ya que, por ejemplo, el artículo 57 la Ley General de Educación (Ley 15, 1994) establece que la educación impartida en estos territorios debe ser bilingüe, tomando como fundamento la lengua materna; sin embargo, no hace hincapié en las estrategias que se deben tener en cuenta al momento de formular metodologías para la enseñanza bilingüe en las escuelas, normalmente estas estrategias se las deben idear los docentes.

En segundo lugar, también se debe contemplar la situación de la enseñanza de segunda lengua en comunidades indígenas y las dificultades que puede llevar tratar de enseñar esta lengua en un contexto como en el que se encuentran los participantes de la investigación. Es importante remarcar que en el contexto en que se desarrolla esta investigación la mayoría de los niños habla sikuani y piapoco como LM y buscan aprender español como L2 teniendo en cuenta la función social e institucional que esta lengua cumple dentro de la comunidad (Gargallo, 1999, p. 21) al ser la lengua oficial del país. Por lo tanto, la enseñanza del español debe hacerse pensando siempre como ejercicio de interculturalidad, de desarrollo de comunicación en ambas lenguas (lengua materna y segunda lengua) y siempre teniendo en cuenta que la lengua no puede estar ajena a la cultura (Sánchez, 2014, p. 42). Sin embargo, como se observa en los comentarios de los docentes, en varias ocasiones no han tenido en cuenta los elementos culturales para enseñar

la lengua y no se valen del conocimiento de su lengua materna para enseñar la otra. Sin embargo, como se va a evidenciar más adelante, precisamente el uso de estrategias que tienen en cuenta estos elementos mencionados los han ayudado a salir de sus dificultades.

Otro aspecto que debe entrar en consideración es la forma en la que se está abordando la enseñanza de la L2 dentro del contexto en que se presenta en esta investigación. Con respecto a este tema, Bruzual (2007) menciona que cada lengua posee un sistema lingüístico diferente, por lo cual no se puede pretender enseñar una L2 a partir de traducciones literales y referentes propios de una L1. Debe haber un acercamiento paulatino de representaciones que se puedan trasladar de una lengua a otra y que permitan a los estudiantes ir percibiendo las diferencias que existen.

Por último, en la subcategoría *Solución del problema* la gran mayoría recurre a explicar en la lengua nativa los diferentes temas que se les dificulta presentar en español; esto se observa en declaraciones como “Y al rato entonces empieza él a decir que qué decía, que qué quería decir útiles; para ellos *uti* significaba era ‘Guama e’ loro’, entonces no entendían. Luego busqué la manera de decirles la verdad y pude solucionar ese problema utilizando la lengua materna” (I.2, M.1), “yo personalmente a veces me tocaba explicar en mi lengua sikuaní para que los estudiantes también me entiendan perfectamente; tanto los estudiante tanto los docentes tenemos dificultades más que todo en el español porque no lo dominamos bien” (I.2, M.2) y “la solución que hemos buscado siempre es primero enseñar a los niños desde el grado cero hasta el grado segundo en lengua sikuaní con su propio alfabeto, eso es lo que estamos haciendo en este momento” (I.2, M.3). Todas estas declaraciones confirman que los docentes, a pesar de tener las dificultades normales que se pueden presentar en su quehacer, siempre buscan estrategias para poder cumplir adecuadamente con sus instrucciones.

Otra estrategia que se puede evidenciar, y que ya se ha descrito anteriormente en el apartado de fortalezas, es la preferencia que tienen los docentes por utilizar recursos del contexto y del medio ambiente para enseñar, esto se demuestra en comentarios como: “Ya los niños ya diferencian las letras del alfabeto español y del alfabeto sikuani, entonces en este momento pues estoy contento porque he visto un avance con los niños, tanto en las escrituras y en dictado. Y esto cómo se hace, se hace a través del dibujo, uno sale al campo, uno observa, palpa, toca; de ahí ya vienen al regreso con conocimientos nuevos, ya representan en sus cuadernitos, los pintan; bueno, usted sabe que los muchachos al salir ellos se disfrutaban mucho, en el campo, entonces ya es como una estrategia porque utilizamos porque muchas veces uno no puede estar ahí en el salón tienes que salir que los mismos niños observen, vean, toquen, todo eso” (I.2, M.3) y “yo siempre salía con los niños a salir al campo y yo pues mandaba a hacer dibujitos de acuerdo a las vocales. Por ejemplo, con la a pues abeja, con la e estrellas, con la i isla, con la o oso y con la u uno; de esa manera pues los niños aprendían a lograr ese estudio” (I.2, M.4); esto sigue validando la importancia como factor motivacional que tiene el medio para los docentes y los estudiantes en la enseñanza.

Como parte final de este apartado, es importante dar a conocer algunas particularidades encontradas en los datos recogidos que pueden ser tomados en cuenta para el desarrollo de las orientaciones educativas. En primer lugar se deben considerar las fallas de ortografía que presentan muchos de los docentes y que se percibió en los instrumentos; aquí es importante aclarar que el hecho de que una persona hable perfectamente una lengua a nivel oral no quiere decir que su competencia en lengua escrita sea la misma; sin embargo, teniendo en cuenta que los participantes de la investigación son profesores de español, entre otras asignaturas, es importante que manejen unas nociones básicas de escritura para así cualificar los contenidos

que van a transmitir a sus estudiantes. En segundo lugar, es importante recalcar el hecho de que algunos de los docentes, en reiteradas ocasiones, respondieron cosas muy distintas a las preguntadas en el Instrumento 1; este factor fue reiterado y pudo presentarse por varios aspectos como el afán por completar el cuestionario o el poco interés que algunos pudieron presentar, estas dos posibilidades solamente son hipótesis; aparte, también puede ser que se hayan confundido con el contenido de las preguntas, sobre las cuales se tuvo un cuidado bastante especial con la redacción. Por último, también vale la pena mencionar la forma en la cual algunos docentes completaron el cuestionario con respecto a los otros, algunos se tomaron un tiempo de más para redactar respuestas más elaboradas acordes a la pregunta hecha, por el contrario, otros resolvieron el cuestionario de forma más rápida, usando pocas palabras y, en un par de casos, no completando el cuestionario; en este aspecto cabe resaltar que en su momento algunos docentes tuvieron más tiempo para completar los cuestionarios ya que llegaron más temprano a la citación, otros llegaron con el tiempo más justo y tuvieron que responder de forma más corta y concisa.

9. Orientaciones educativas

En este apartado se proponen las orientaciones que son el objetivo principal de esta investigación. Estas orientaciones se construyen con base en los resultados recolectados y analizados anteriormente y en algunos planteamientos del Marco teórico (6). Para seguir un orden lógico, se usaron las mismas categorías utilizadas en el apartado anterior, ya que estas reflejan de forma muy cercana las condiciones, experiencias y creencias que tienen los docentes en el ejercicio de su práctica; también se adaptó una categoría que tiene que ver principalmente con la práctica de los docentes dentro del aula, esto con base en el desarrollo conceptual realizado sobre la enseñanza de una L2 y la EIB. De igual manera, se debe tener en cuenta que las orientaciones no solo se darán hacia el ejercicio práctico de los docentes, sino que también se tendrán en cuenta a las autoridades educativas correspondientes que están a cargo de las escuelas; ya que como se observó en el capítulo de Resultados y discusión (8), una gran parte de factores que condicionan el desarrollo de la labor de los docentes tiene que ver más que todo con factores externos que con la propia práctica.

Estas orientaciones se desarrollan con el fin de cualificar las prácticas de los profesores que se encuentran en el territorio, esto teniendo en cuenta que para cualificar la práctica de los educadores no solo se necesita de la voluntad de cada uno sino que también se necesita que las autoridades educativas encargadas de las escuelas del territorio se encarguen de ejecutar varias acciones a favor del desarrollo intelectual, metodológico, práctico y personal de los docentes. Las categorías que se van a trabajar en este apartado son: *Características de los profesores*, *Elementos contextuales*, *Percepción de los docentes sobre sus prácticas* y *Práctica docente*.

Características de los profesores

Según las características de esta categoría, en esta parte van las orientaciones que tienen que ver con la formación de los docentes, tanto con su práctica docente como con su aptitud para enseñar español como segunda lengua.

1. Mejorar la capacidad de aprendizaje autodidacta sobre los temas en los cuales se tengan dudas o inquietudes.

Esta se propone teniendo en cuenta las respuestas de los docentes sobre las falencias que ellos presentan como profesores, algunos comentaron que una de las debilidades que tienen es la falta de lectura y de capacidad aprendizaje autodidacta. Debido a esto, es importante que cada uno comience a investigar por cuenta propia sobre los temas de enseñanza que van a adelantar en la escuela y sobre nuevos métodos de práctica didáctica para ejercer dentro de la institución.

2. Se deben reforzar los procesos de formación y capacitación de docentes en el territorio.

Teniendo en cuenta los datos brindados por los docentes, muy pocos tienen formación inicial como profesores debido a que el contexto en el que se encuentran no les brinda esa posibilidad. Desarrollar programas de formación en el territorio permitiría mejorar bastante el desarrollo educativo de los estudiantes, ya que los docentes tendrían una formación académica que fundamente su práctica y no se quedarían solo con los conocimientos adquiridos a lo largo de su experiencia.

De igual manera, programar capacitaciones periódicas en el territorio también beneficiaría a los docentes que se están desempeñando en la actualidad, ya que los actualizaría y les brindaría nuevas herramientas para poder aplicar en sus clases. Una de las constantes que se observó en

los datos tiene que ver con la falta de capacitaciones por parte de las autoridades educativas en el territorio, es por eso por lo que estas autoridades tienen el deber de desarrollar dichos programas para formar y capacitar a los docentes del territorio.

Para el desarrollo de programas de formación y capacitación, las autoridades educativas encargadas deben tener en cuenta, desde el punto de vista pedagógico, elementos como: el reconocimiento de los vínculos inseparables entre educación y cultura, la aceptación del derecho de educación en cuanto a las dimensiones de adaptabilidad y aceptabilidad, el respeto a los derechos culturales relacionados con la identidad y la pertenencia a la comunidad y la recolección de insumos de trabajo que se hayan construido anteriormente con respecto a la materia (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2018, pp. 18-19).

En cuanto al punto de vista didáctico, los encargados de la formación deben tener en cuenta los siguientes elementos:

- Utilización de didácticas de su campo disciplinar,
- claridad en la estructura que dará a los nuevos conocimientos,
- uso de secuencias intuitivas que posibiliten la exploración o deductivas que le permitan partir de los conceptos para comprender los hechos y el equilibrio entre estilos de aprendizaje,
- implementación de estrategias pedagógicas creativas (Galeano Triviño, 2015, pp. 49-50).

3. Los docentes deben perfeccionar sus competencias en español y en su enseñanza como segunda lengua.

Esto se menciona principalmente por los registros escritos que se recogieron de los docentes. A pesar de que todos presentan una alta competencia en la interacción oral, hay algunos que presentan varias fallas en aspectos relacionados con la escritura. Este tema se debe revisar ya que los docentes, entre todas sus funciones, tienen el deber de enseñar español a nivel funcional y a nivel gramatical en un contexto completamente diferente al tradicional; debido a que se les está enseñando a niños que tienen una lengua materna diferente.

Este aspecto también se puede reforzar por medio de capacitaciones o programas de formación, ya que una buena forma de aprender a cabalidad los aspectos estructurales de una lengua es la instrucción académica. De igual manera, los docentes deben recibir fundamentos pedagógicos y didácticos para la enseñanza de una segunda lengua, tanto en las capacitaciones como en los programas de formación previos a ejercer la práctica.

También se invita a los docentes a que en grupo participen sus dudas con respecto a diferentes aspectos de la lengua y de la enseñanza de esta. Seguramente entre todos, con ayuda de diferentes materiales y con sus propios conocimientos, irán resolviendo cuestionamientos y reforzando el conocimiento de todos con respecto a diversos temas.

Elementos contextuales

Teniendo en cuenta las características de esta categoría, en esta parte van las orientaciones que tienen que ver con las particularidades del contexto inmediato en el que ejercen los docentes. Principalmente se tendrán en cuenta los elementos que hacen parte del contexto interno de la institución, pero habrá algunas orientaciones que se referirán a realidades que también alcanzan el entorno exterior sociocultural en el que está ubicada la escuela.

4. Se deben tratar de adaptar las actividades que vienen en los materiales de enseñanza a las necesidades propias de los estudiantes y a las características culturales del territorio.

Como se pudo determinar en el apartado anterior, los docentes del territorio cuentan con pocos materiales de enseñanza y estos materiales, en muchas ocasiones, no cumplen con las necesidades y los intereses que tienen los estudiantes de acuerdo con el territorio en el que viven, el contexto que los rodea, la cultura en la que están inmersos y la lengua materna que tienen. Esto es principalmente porque no se proveen muchos materiales a las escuelas del territorio por parte de las autoridades educativas correspondientes.

Por eso es importante que los docentes traten de adaptar las actividades que vienen en los distintos materiales de enseñanza a unas que traten contenidos apropiados para el estudiante. Estas actividades deben reformularse con base en las prácticas culturales predominantes en el territorio, las necesidades de aprendizaje de cada niño de acuerdo con sus conocimientos previos y siempre en búsqueda de un bilingüismo equilibrado que permita a los estudiantes aprender una segunda lengua sin olvidar las competencias que tiene en su lengua materna, tal como se menciona en el artículo 10 de la Constitución Política.

5. Tener en cuenta la realidad socioeconómica y cultural de los estudiantes.

De acuerdo con algunas de las respuestas de los docentes, la realidad socioeconómica que presentan algunos de los estudiantes es particularmente difícil, ya que algunos tienen que hacer grandes desplazamientos hacia la escuela y las condiciones que presentan en su entorno inmediato son bastante complejas. Igualmente, como ya se ha recalcado varias veces, los estudiantes presentan varias particularidades culturales que se deben tener en cuenta dentro de las instituciones educativas.

De acuerdo con estas particularidades, es deber del docente prestar atención a las distintas realidades de cada estudiante para diseñar las lecciones y las actividades que va a aplicar. No todos los estudiantes tienen las mismas realidades y los docentes tienen que evaluar estas situaciones para tratar de evitar situaciones como bajos rendimientos académicos o posibles deserciones.

Asimismo, las autoridades educativas deben encargarse de facilitar las condiciones de los estudiantes para asistir a la institución. En este punto es importante que se fortalezcan programas como el de alimentación escolar, de acompañamiento a los estudiantes, donde estos puedan comentar las dificultades que viven en su entorno, y de transporte que les facilite a los estudiantes el tránsito desde el lugar de hábitat a la escuela.

6. Se deben equipar las escuelas con equipos tecnológicos e internet para apoyar los procesos de enseñanza de los docentes.

Esto teniendo en cuenta las diferentes respuestas de los docentes que comentaban que en sus instituciones no había elementos como computadores, tabletas, impresoras o conexión a internet. Como es de conocimiento general, esos recursos son cada vez más usados en el complemento de procesos de enseñanza de los estudiantes, y de los mismos docentes; son importantes para el cumplimiento del derecho a la comunicación; o incluso se vuelven un recurso necesario en situaciones como en la que se encuentra el mundo actualmente con la pandemia del COVID-19.

Es por esto por lo que las entidades correspondientes deben tratar de suministrar este tipo de recursos a las escuelas o, de acuerdo con las dificultades del territorio, tratar de establecer algunos puntos centrales en los cuales estudiantes y docentes puedan hacer uso de estos recursos

para su beneficio. Esto beneficiaría bastante los procesos de enseñanza, ya que los docentes, no solo podrían encontrar recursos para apoyar sus clases en estos equipos, sino que los podrían utilizar para reforzar sus conocimientos, estrategias de aprendizaje o, incluso, acceder a programas de capacitación y de formación.

Sin embargo, este trabajo debe ir acompañado de una serie de capacitaciones a los diferentes actores beneficiarios de estos equipos, donde se les brinden herramientas para hacer un efectivo uso de los diferentes dispositivos.

7. Las autoridades educativas encargadas de las escuelas en el territorio deben ser más activas en cuanto a su participación en los procesos educativos que se dan dentro de las instituciones.

Algunos docentes comentaron que autoridades educativas como la Secretaría de Educación y Cultura de Vichada no estaban ejerciendo un acompañamiento muy cercano a los diferentes procesos educativos que se dan en las escuelas y que la mayor parte de las decisiones dentro de estas sobre los procesos educativos se tomaban entre diferentes actores del territorio como los docentes, los padres de familia, el concejo directivo y el capitán de la comunidad. La secretaría de educación solo se encargaba de supervisar el cumplimiento de los calendarios escolares desarrollados por ellos mismos.

En este sentido, es importante que entidades como la Secretaría de Educación y Cultura de Vichada, el Ministerio de Educación Nacional, y demás autoridades educativas involucradas, no solo desempeñen un rol de supervisor hacia las diferentes instituciones, sino que también se ofrezcan como orientadoras y evaluadoras de los diferentes procesos educativos que se den en cada una de las escuelas. Esto con el objetivo de orientar a los actores internos de las escuelas en el adecuado desarrollo de acciones educativas que beneficien a los estudiantes del territorio

y, además, evaluarlas después de ser aplicadas con el fin de mejorar cada vez más los procesos que se dan dentro de las instituciones educativas.

8. Suministrar materiales de enseñanza de español y contribuir a la creación de materiales apropiados para la enseñanza de lengua dentro del territorio.

Esto se propone teniendo en cuenta, en primer lugar, lo comentado por los docentes sobre la falta de materiales de enseñanza en sus escuelas; ya que varios comentaron que no disponen muchos recursos académicos como materiales de enseñanza y libros de texto y, además, los que tienen deben ser adaptados para la enseñanza dentro del territorio. Es por este motivo que se deben suministrar materiales adecuados para la enseñanza del español, teniendo en cuenta el contexto particular en el que se encuentran los docentes, donde la mayoría de estudiantes no tienen el español como lengua materna, sino otras lenguas como sikuani y piapoco.

En segundo lugar, algunos docentes comentaron sobre la necesidad de crear cartillas o materiales de enseñanza que vinieran en la lengua propia de la comunidad, ya que esto facilitaría la recepción de los diferentes contenidos y lecciones por parte de los estudiantes. Para esto, las autoridades educativas podrían buscar apoyo en alguna institución especializada para orientarse en la creación de materiales adecuados para la enseñanza de español como L2, pero contruidos con base en la lengua originaria del territorio (sikuani o piapoco dependiendo de la lengua materna de los estudiantes).

Percepción de los docentes sobre sus prácticas

En esta parte se presentan las orientaciones que tienen que ver con las percepciones que tienen los docentes sobre sus prácticas, en cuanto a fortalezas y debilidades.

9. Establecer contactos con docentes del territorio, o de otras partes, para intercambiar ideas y conceptos sobre sus prácticas.

Esta es una red que pueden formar los docentes para intercambiarse ideas, conceptos y experiencias que han desarrollado en sus diferentes prácticas educativas. Lo ideal es que los docentes compartan sus diferentes experiencias, tanto positivas como negativas, para que sus colegas tomen nota y así busquen replicar los conceptos y las ideas que han servido a sus compañeros y que seguramente les podrán servir a ellos.

Este intercambio de ideas buscaría ofrecer recursos pedagógicos y didácticos a los docentes que tengan algunas dudas con respecto a la ejecución de sus programas de enseñanza y ejercer una especie de construcción colectiva de conocimientos que sirva a todos los docentes del territorio. Esta idea se propone teniendo en cuenta la diversidad de respuestas que dieron los docentes con respecto a práctica de evaluación y de enseñanza que aplican en sus cursos.

10. Organizarse y crear un material con base en sus experiencias y en los métodos que han venido usando y que van aprendiendo de acuerdo con sus investigaciones propias.

Los docentes, con base en sus experiencias, pueden contar y escribir los diferentes métodos y actividades que aplican en sus cursos y que les ha ayudado a transmitir efectivamente las lecciones que enseñan a sus estudiantes. De igual manera, pueden exponer los conocimientos que han adquirido con base en los materiales que han consultado. Estos escritos se pueden documentar y se pueden constituir en un material con la recopilación de diferentes métodos y

actividades de enseñanza que pueda guiar a varios docentes en el momento en que tengan dudas sobre el desarrollo de algunas lecciones. De igual manera, serviría para orientar a los docentes que se quieren preparar para seguir con el cambio del profesorado dentro de la comunidad.

Práctica docente

En esta parte se van a recopilar una serie de orientaciones que están basadas conforme a las afirmaciones de los docentes en los instrumentos y, además, conforme a varios elementos teóricos trabajados en el marco. Estos elementos tienen que ver, principalmente, con metodologías para la enseñanza de L2 y, también, con posturas sobre EIB.

11. Usar elementos del entorno inmediato y de la cultura propia de las comunidades para introducir temas nuevos en la lengua que se está enseñando.

Muchos de los docentes comentaron que durante sus clases recurrían a objetos de su entorno para presentar algunas lecciones dentro de las aulas de clase. Este es un recurso muy válido ya que trabajar con elementos conocidos por los estudiantes hace que estos comprendan mejor las diferentes instrucciones y le puedan hallar un sentido funcional a las enseñanzas que están obteniendo.

Por este motivo, los docentes deben seguir poniendo en práctica este método para la enseñanza del español como segunda lengua. Ya que al ser elementos reconocidos para los estudiantes, su procesamiento puede ser más fácil y el léxico se puede memorizar de forma más efectiva. De igual manera, aprovechando el trabajo con léxico ya conocido, se pueden introducir diferentes lecciones gramaticales para que los estudiantes se vayan familiarizando con ciertas

estructuras de la lengua a partir de elementos del entorno y de la cultura, propios de la comunidad.

Por ejemplo, los educadores pueden trabajar en torno a animales que se conocen en la comunidad. El profesor puede preguntar por animales conocidos del entorno y armar un conjunto con estos animales, para posteriormente, enseñar a los estudiantes la traducción al español de los nombres de los diferentes animales que se nombraron. Al ser referentes conocidos para los estudiantes, estos tomarán con facilidad el nombre de cada animal en español. A partir de este conocimiento, los docentes pueden desarrollar otras instrucciones de corte gramatical desde temas sencillos como los cuantificadores y los artículos indefinidos, hasta temas un poco más complejos como la enseñanza del *ser* y *estar* y de algunos otros verbos.

Asimismo, para aprovechar más el contexto, los docentes también pueden valerse de las costumbres, creencias, hábitos, situaciones y tradiciones culturales que ellos tienen. Esto, además de facilitar a los estudiantes el procesamiento de la L2 debido a ser elementos propios de su cultura, ayuda a afianzar estas prácticas para que no se vayan olvidando con el pasar del tiempo.

12. Acudir a la lengua materna para explicar contenidos en español poco entendibles para los estudiantes.

Este es un método que se puede usar en enseñanza de lenguas para reforzar una lección que sea poco comprendida por los estudiantes. Teniendo en cuenta la ventaja que representa que los docentes hablen el mismo idioma que los estudiantes, estos pueden acudir a su lengua para reforzar y complementar alguna lección que se haya dado en español y que no haya quedado del todo clara. Usar la lengua materna en algunas de las instrucciones puede permitir que el

estudiante comprenda y asocie más rápidamente las relaciones entre lenguas. Con respecto al uso de la lengua materna para apoyar las instrucciones en segunda lengua, Ur (2000) afirma que la lengua materna es bastante útil para la aclaración e instrucción y para la traducción rápida en explicaciones largas y difíciles (p. 4). Sin embargo, más adelante se explicará que el uso de la lengua materna no debe ser exactamente para traducciones literales, ya que al ser lengua con diferentes estructuras gramaticales y conceptuales dificultaría el entendimiento de los estudiantes.

13. Crear actividades que les permitan a los estudiantes enfrentar situaciones reales de comunicación.

Como se ha dicho varias veces a lo largo de este documento, los miembros de comunidades indígenas en la mayoría de veces se ven obligados a aprender español ya que es la lengua oficial del país y es la que deben usar para comunicarse en distintos establecimientos o entidades de orden oficial. Es por este motivo que un método apropiado que se puede usar para reforzar los conocimientos de español y hacer reflexionar a los estudiantes sobre la importancia de aprender esta lengua es planteando actividades donde se creen escenarios hipotéticos en los que sea obligatorio el uso de la lengua española.

Lo anterior, también se propone teniendo en cuenta las posturas de García Santa-Cecilia en su *enfoque centrado en la acción*. En el cual establece que los estudiantes son ‘agentes sociales’ y “miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (García Santa-Cecilia, 2002).

En este punto se puede establecer, por ejemplo, un escenario en el cual el estudiante deba seguir una serie de pasos para pedir prestado un libro de la biblioteca o para solicitar una revisión médica en el puesto de salud. Si se toma el primer caso, en primer lugar se debe crear un ambiente en el cual un estudiante, o el mismo profesor, es el encargado de la biblioteca y otro estudiante sea la persona que va a solicitar el libro prestado, luego plantear seguir según el escenario en el cual se pediría prestado un libro; para este fin se podrían hacer visitas a la biblioteca y hablar con las personas encargadas sobre los pasos que se deben dar. En una actividad así se podrían trabajar aspectos de la lengua como los saludos o algunas otras expresiones de cortesía en español.

14. Proponer actividades en las cuales se busque desarrollar la oralidad.

Este punto se plantea teniendo en cuenta que los estudiantes, en su mayoría, hablan lenguas las cuales son de tradición oral y su desarrollo es, principalmente, en las destrezas oral y auditiva. De igual manera, a pesar de que las lenguas sikuni y piapoco cuentan con sistemas de escritura, no hay materiales de enseñanza creados en estos sistemas que propongan actividades para reforzar los procesos de lectura y escritura en estas lenguas. Por lo cual, teniendo en cuenta el desarrollo que han tenido los estudiantes con el aprendizaje de sus lenguas maternas, se propone que se diseñen más actividades que procuren explotar la destreza oral. Esto pensando en el efectivo desarrollo de las competencias comunicativas del estudiante en segunda lengua. Sin embargo, el desarrollo de la oralidad no puede descuidar los procesos de alfabetización escrita que se deben dar en ambas lenguas (lengua materna y segunda lengua).

15. Los estudiantes deben saber escribir y leer en su lengua materna.

Antes de comenzar un proceso de enseñanza de L2, los docentes deben tener claro que los estudiantes saben leer y escribir en su LM; esto teniendo en cuenta que tener afianzados estos procesos en LM haría más fácil para el estudiante su incorporación en una L2. Un desarrollo incompleto de estas destrezas podría resultar en que los estudiantes no lleguen a conocer o a usar, de manera efectiva, ni su LM ni su L2. Este es un tema complicado, teniendo en cuenta las limitaciones que tienen los docentes en cuanto a la producción de materiales en LM y el poco acceso a las tecnologías de información. Sin embargo, se podrían trabajar desarrollos a partir de materiales como el alfabeto sikuani del 2015, referenciado en el Planteamiento del problema (1), con el cual pueden comenzar a asociar estructuras escritas con representaciones contextuales.

16. No comenzar la enseñanza de la L2 a partir de memorización de reglas gramaticales.

Tal como lo comenta Bruzual (2007) “lo primero que los humanos reciben de un mensaje es el sentido y significado y, después, su estructura gramatical”; es por este motivo que el inicio de la enseñanza una L2, tal como pasa con la enseñanza de una LM, se debe dar a partir de elementos significativos que los estudiantes puedan asociar a su realidad. Esto se asocia bastante a las experiencias de los docentes con base en el uso de elementos cercanos al contexto para reforzar sus explicaciones en la enseñanza de una L2. De igual manera, los docentes, después de trabajar los elementos significativos y culturales más relevantes y familiares para los estudiantes, pueden comenzar a usar situaciones comunicativas para seguir con la enseñanza de la L2.

17. No enseñar la L2 a partir de la traducción literal.

Cada lengua posee características distintas (fonética, morfología, sintaxis, semántica), esto hace que cada una en su estructura sea gramatical y conceptualmente distinta. Es por este motivo que el aprendizaje de una L2 no se puede limitar solamente a la traducción de la LM, sino que se deben usar elementos significativos propios de cada lengua tal como se ha descrito anteriormente. Esto no quiere decir que no se pueda aprovechar la LM para la enseñanza de una L2, como se dijo anteriormente, ya que hay elementos significativos que son compartidos y que se pueden aprovechar para que los estudiantes asimilen de mejor manera el concepto de L2 que se quiere enseñar.

10. Conclusiones

El objetivo principal de esta investigación era examinar y analizar las condiciones y experiencias en la práctica educativa de los profesores de español como segunda lengua, de Cumaribo, Vichada, para así dar cuenta de elementos generales que permitan la elaboración de orientaciones para contribuir con la cualificación de dichas prácticas. Para cumplir este objetivo se determinaron algunos elementos particulares que influyen en la práctica de los docentes como lo son los procesos de formación, el contexto inmediato, las percepciones individuales sobre su ejercicio como profesores y las creencias que tienen con respecto a la práctica docente. Ya, con base en el hallazgo y el análisis de dichos elementos, se propusieron algunas orientaciones dirigidas a los docentes y otras dirigidas a las autoridades educativas del territorio, buscando contribuir a la ejecución de acciones en pro de cualificar el ejercicio de los docentes dentro de las aulas.

Primero, se debe mencionar que hay varios elementos que se hallaron en los datos y que afectan negativamente los procesos académicos en torno a la práctica docente. Con respecto a los procesos de formación docente, se debe decir, como conclusión principal, que la mayoría de los profesores no han tenido una formación profesional que les brinde fundamentos para ejercer la práctica docente, y menos la enseñanza de español como L2. La gran mayoría ha aprendido con base en conocimientos empíricos y experiencias que les ha dejado el contacto previo con instituciones educativas, el contacto con otros docentes, el desarrollo de algunas capacitaciones y la práctica que han desempeñado dentro de las aulas. Si bien es cierto que en el proceso de formación las experiencias informales de aprendizaje contribuyen a que un profesor se vaya formando como profesional (Cuadra et al., 2016, p. 302), las experiencias formales son las que

complementan ese ciclo que se debe llevar; por lo tanto, es importante que se creen programas de formación para aspirantes a ser docentes en dicho territorio.

Siguiendo con el tema de la formación de los docentes, otra conclusión es la falta de capacitaciones por parte de las autoridades educativas encargadas de supervisar los procesos educativos en el territorio, como lo pueden ser la Secretaría de Educación y Cultura de Vichada o el Ministerio de Educación Nacional. Estas capacitaciones son bastante requeridas por la totalidad de los docentes y los apoyaría en el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza, posibles nuevos conocimientos o, incluso, el reforzamiento de las competencias en lengua española.

El siguiente punto tiene que ver con los elementos contextuales. En cuanto a este tema la conclusión principal es que las condiciones y el contexto en el cual los docentes ejecutan su ejercicio no son los idóneos y estos elementos pueden determinar negativamente sus prácticas. En primer lugar se tiene que hablar de la falta de equipos tecnológicos y los grandes problemas de infraestructura y servicios públicos que se dan dentro de los colegios. La falta de equipos tecnológicos representa la ausencia de un elemento que puede complementar la enseñanza que se está dando dentro de los colegios; mientras que los problemas de infraestructura y ausencia de servicios públicos afecta directamente a la práctica de los docentes, ya que esta falla puede repercutir en el desarrollo efectivo de sus prácticas dentro de las aulas.

En segundo lugar, es importante hablar de la poca presencia que tienen las autoridades educativas encargadas del manejo de las escuelas dentro del territorio. El Decreto 1142 de 1978 en su artículo 4º señala que toda acción educativa que se desarrolle en las comunidades debe ser orientada, supervisada y evaluada por el Ministerio de Educación Nacional; sin embargo, de

acuerdo con lo hallado en los datos suministrados por los docentes, el Ministerio de Educación, o la entidad encargada, solo realizan la actividad de supervisión, en especial del calendario académico, dejando de lado las acciones de orientar y evaluar los distintos procesos educativos que se dan en las instituciones.

En tercer lugar, se debe hablar de la falta de materiales de enseñanza que hay en las instituciones educativas de la comunidad. En los datos se halló que hay muy pocos materiales de enseñanza en las escuelas y los que hay se deben adaptar al contexto cultural del territorio a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, algunos docentes compensan estas falencias utilizando recursos proveídos por el entorno y materiales de uso común en las escuelas para desarrollar sus sesiones apoyándose en su experiencia y su conocimiento.

Por último, entre elementos a mejorar del contexto en las prácticas de los docentes, se debe mencionar el tema de las condiciones socioeconómicas y culturales que viven tanto los estudiantes como los docentes y que influyen en el desarrollo de los ejercicios educativos. Algunas de las particularidades mencionadas, sobre todo teniendo en cuenta la situación de los estudiantes, son la dificultad de transportarse hasta la institución y la falta en la escuela de programas de bienestar como el de alimentación escolar.

Por último, en cuanto a los elementos a mejorar que se observaron en las percepciones individuales de los docentes, la conclusión principal es la poca iniciativa de aprendizaje autodidacta que tienen varios docentes y que manifestaron en algunos comentarios en los que dieron cuenta de las debilidades que tenían en su profesión. Este tema afecta el desarrollo efectivo de sus prácticas ya que algunos se quedan con los conocimientos y las técnicas que han

obtenido a lo largo de su desarrollo como docentes y se estacionan en ese tipo de enseñanza, cerrando la puerta a otras alternativas.

Sin embargo, a pesar de que las conclusiones que puntualizan elementos a mejorar dan cuenta de la mayor parte de la situación actual de los docentes en cuanto al desarrollo de sus prácticas, se debe decir que, principalmente por iniciativa propia, los profesores tratan de matizar todas las condiciones adversas. Esto a partir de estrategias y métodos que han aprendido a lo largo de su experiencia como docente y, principalmente, por su vocación.

Por ejemplo, con respecto a los procesos de formación que han tenido los docentes, se puede observar que a pesar de que la mayoría no ha tenido experiencia en educación formal, se han valido de varios recursos aprendidos a lo largo de su vida como estudiantes de escuela, como aspirantes a docentes, a lo largo de su experiencia como profesores y, la mayoría, como bilingües hablantes de español y lengua nativa. Estos recursos les han permitido sacar a flote los cursos que les son encargados y formar lo mejor posible a los estudiantes, teniendo en cuenta las herramientas con las que cuentan.

Con respecto a las particularidades del contexto, un recurso que saben usar muy bien la mayoría de docentes son los materiales dados por el entorno como herramienta pedagógica, esto como respuesta a los pocos materiales de trabajo con los que cuentan. El uso de estos materiales facilita la recepción de los estudiantes con respecto a los temas que se están tratando de explicar y se pueden usar para introducir una variedad de temas más.

De igual manera, con respecto a los materiales, varios docentes comentaron que los pocos materiales con los que cuentan no abordan las particularidades culturales que se requieren en el

contexto en el que se encuentran y la mejor alternativa a esta situación es adaptarlos a las necesidades y condiciones de los estudiantes y al contexto cultural del territorio.

En cuanto al desarrollo de su ejercicio como docentes, los profesores manifestaron tener varias estrategias de enseñanza de lenguas de acuerdo con la situación que se les pueda presentar, como el uso de elementos del entorno para la enseñanza de algunos elementos del contexto o el uso de la lengua materna para reforzar algunas explicaciones. De igual manera, se observa que entre todos existe gran variedad de métodos, técnicas y procesos de evaluación que aplican a sus estudiantes, por lo cual se observa que los docentes conocen su profesión y saben desenvolverse dentro de las aulas de clase, a pesar de las dificultades que se han expuesto y teniendo en cuenta todo el margen de mejora que tienen.

Por último, otro elemento que manifestaron varios docentes tiene que ver con el efectivo cumplimiento de sus responsabilidades como profesores. Varios comentaron como fortalezas hechos como la puntualidad, la organización y preparación previa de las clases, la comprensión de las diversas situaciones que presentan sus estudiantes y el buen manejo del español dentro de las aulas.

Todos estos elementos descritos anteriormente matizan de alguna forma las condiciones particulares que rodean la práctica de los docentes y que determinan negativamente el desarrollo de actividades académicas dentro de las aulas. Estos resultados, más otros hallados y analizados anteriormente, llevaron al desarrollo de las orientaciones educativas que buscan cualificar las prácticas de los docentes, no solo con base en sus reflexiones sino también con base en el mejoramiento satisfactorio de sus condiciones por parte de las entidades encargadas.

Este trabajo se construyó a partir de los relatos y las respuestas de los docentes a las inquietudes planteadas; con base en dichas respuestas se buscó dar cuenta, de la forma más fiel posible, de una realidad que se vive dentro del territorio y que afecta los procesos educativos que se dan dentro de las escuelas. Sin bien es cierto que existen otros métodos más apropiados y válidos para la descripción de realidades, como lo es la observación o la investigación-participante, estos no fueron desarrollados ni tenidos en cuenta en este trabajo, a pesar de que en principio se contempló su aplicación, debido a la contingencia mundial originada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19). Esta contingencia evitó que hubiera más desplazamientos al territorio para poder observar otros fenómenos que se dan en torno a la práctica de los docentes, en especial poder observar algunas clases dentro de las aulas y la forma cómo los docentes abordan los temas que proponen, en especial la enseñanza del español.

De igual manera, la pandemia hizo que las instituciones cerraran sus puertas de manera obligatoria; tema que se dio con muchos problemas en el territorio de Cumaribo, ya que no habían diversas opciones para poder seguir desarrollando las clases. Contrario a las instituciones ubicadas en territorios urbanos que podían seguir el desarrollo de sus actividades en entornos virtuales, volviendo este tipo de herramientas una necesidad básica para cada estudiante; necesidad a la que muy pocos estudiantes y docentes indígenas de Cumaribo pueden acceder.

La pandemia también hizo cambiar varias veces los objetivos iniciales planteados para el desarrollo de este trabajo; al no poder tener más posibilidades de acercarse al territorio ni de presenciar algunas clases o compartir más tiempo con los actores principales de esta investigación como son los docentes y estudiantes indígenas de Cumaribo, el trabajo tuvo que limitarse a un producto que pudiera surgir con base en los datos recolectados hasta el momento. De tratar de plantear unas estrategias didácticas para que los docentes desarrollaran dentro de

clases para fortalecer sus prácticas de enseñanza de español como segunda lengua se pasó a unas orientaciones que, de igual manera, buscan dar beneficio a los docentes para el efectivo cumplimiento de su ejercicio.

Como investigaciones proyectadas para el complemento de este trabajo o el efectivo desarrollo de las prácticas de los docentes se pueden adelantar estudios que traigan consigo el diseño de materiales de trabajo que cumplan con las necesidades de los estudiantes e involucren cabalmente la cultura de los actores institucionales; cabría aclarar que este tipo de trabajo se debe hacer de la mano con miembros de la comunidad. De igual manera, con base en algunas de las orientaciones propuestas en este documento, las autoridades educativas encargadas del desarrollo de las instituciones del territorio o alguna institución académica especializada podrían pensar en el desarrollo de programas de formación que busquen cubrir las diversas necesidades de educación que tienen los docentes del territorio y que tanto reclaman.

Por último, se invita a que se realicen trabajos similares, o de un alcance más alto, en otros contextos que involucren el trabajo con otras comunidades indígenas. Como se pudo observar en los antecedentes, hay muy pocas investigaciones de este estilo dentro del país y el trabajo con otras comunidades haría conocer otras realidades que se están dando en los procesos de enseñanza dentro de las escuelas, en especial el que tiene que ver con la enseñanza del español como segunda lengua.

Referencias

- Abarca, G. (2015). Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad. *Apuntes. Educación y Desarrollo Post-2015*(9).
- ACNUR. (2011). *Pueblos indígenas de Colombia*. Bogotá: UNHCR/Colombia.
- Arango, R., & Sánchez, E. (2004). *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (Sexta ed.). Caracas: Episteme.
- Ballesteros, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO)*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Baralo, M. (2011). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Bedmar, S. (2009). La importancia del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*(5).
- Bruzual, R. (2007). Fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de la lengua materna (L1) y segundas lenguas (L2) en contextos bilingües. *Argos*, 24(46). Obtenido de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372007000100006#grf2
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

- Campos, M., & Körner, A. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente : estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: Unesco.
- Carrillo, R. (2016). Políticas etnoeducativas y enseñanza del español. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*(24), 85-102.
- Castillo, I. A. (2015). *Formación del docente indígena Wayuu para la alfabetización en contextos bilingües*. Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Cita, N. C. (2019). *Metodología para el desarrollo de materiales de lectura y escritura en contextos interculturales bilingües e indígenas: una construcción participativa en un centro etnoeducativo Wayuu*. Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Cruz, M. (2013). *Diagnóstico de los maestros de la zona escolar 013 de Santiago Tilastongo, Nochixtlán, Oaxaca*. Universidad Pedagógica Nacional, México D.F.
- Cuadra, D., & Catalán, R. (2016). Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 299-324.
- Dallos, Y., Rodríguez, D., & Pardo, N. (2017). Entre la selva, río y saberes: un proceso de formación inicial de licenciados en el centro tutorial de Barrancominas Guainía. *Rastros y Rostros del Saber*, 79-88.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*(25).
- Docentes del ICC capacitaron en enseñanza de español a profesores de las comunidades Piapoco y Sikuaní. (03 de 07 de 2019). *Instituto Caro y Cuervo*.

- Domingo, Á. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo.* (Tesis doctoral), Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona.
- Domínguez, M., Ruiz, A., & Medina, A. (2017). Experiencias docentes y su proyección en la identidad profesional: el caso de las maestras de Santa Marta y su entorno. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 111-134.
- Escontrela Mao, R. (2003). Bases para Reconstruir el Diseño Instruccional en los Sistemas de Educación a Distancia. *Docencia Universitaria*, 1(IV), 25-48.
- Espinosa, M. Á. (26 de septiembre de 2021). Lo difícil de vivir en Cumaribo, el municipio más grande de Colombia. *El Tiempo*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/cumaribo-vichada-el-municipio-mas-grande-de-colombia-96304>
- Fernández, M., Torres, E., & García, C. (2016). Creencias sobre la educación intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena yaqui. *Perfiles Educativos* / XXXVIII(152).
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2008). *Transformando la práctica docente.* México: Paidós.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía.* Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Galeano Triviño, Y. (2015). *Estrategias para la enseñanza del idioma español como segunda lengua y las TIC, en los docente del grado 4° de la Institución Educativa Indígena Jebalá.* Popayán: Universidad de Manizales.

- Galicia, M. A. (2017). Formación docente del medio indígena y su relación con la enseñanza de la lengua. Primeros resultados de investigación. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí.
- García Santa-Cecilia, Á. (2002). Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas. En Instituto Cervantes, *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002*. Madrid: Instituto Cervantes, Círculo de Lectores, Plaza & Janés. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/default.htm
- García-Cabrero, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*(Número especial).
- Guzmán, C., & Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Hernández, M. (s.f.). *Portal de lenguas de Colombia*. Obtenido de Piapoco: <https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/contenido/Lenguas-indigenas/Ficha-de-lengua/contenido/58&#s>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México: McGraw-Hill.
- Herrera, R., Vargas, M., & Jiménez, E. (2011). La identidad del docente de educación indígena y la práctica educativa intercultural de los profesores de la escuela normal indígena de

- Michoacán (ENIM). *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 12*. México: Multiculturalismo y Educación.
- Jacinto, A. (2008). *Relación entre la práctica docente de los maestros(as) de educación indígena, y sus dimensiones pedagógicas y sociales*. (Tesis de pregrado), Universidad Pedagógica Nacional, México.
- López, L., & Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*(20), 17-85.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Martínez, J. (2017). *Condiciones laborales docentes Vs calidad de educación*. Tesis de grado, Universidad La Gran Colombia, Bogotá.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*(20), 165-193.
- Ministerio de Cultura. (2010). *Cartografía de la diversidad. Los sikuani: entrañables defensores de su territorio*. Bogotá.
- Ministerio de Cultura. (2011). Piapoco. En *Auto-diagnósticos sociolingüísticos*. Bogotá.
- Ministerio de Cultura. (2011). Sikuani. En *Auto-diagnósticos sociolingüísticos*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Orientaciones Pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Orientaciones pedagógicas*. Recuperado el 10 de julio de 2020, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340033.html?_noredirect=1#:~:text=Referentes%20de%20Calidad-,Orientaciones%20pedag%C3%B3gicas,determinada%20%C3%A1rea%20fundamental%20y%20obligatoria.

Ministerio del Interior. (s.f.). Pueblo Sikuani. En M. d. Interior, *Caracterización de los pueblos indígenas*. Bogotá.

Mitjans Martínez, A. (1994). Contexto social, psicología y educación. *Revista Cubana de Psicología*, 12(2-3), 145-151.

Muñoz, J., Sepúlveda, S., & Villagra, C. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. *Folios*(44), 77-91.

Omniglot. (23 de abril de 2021). *Piapoco (Wenewika)*. Obtenido de Omniglot: <https://omniglot.com/writing/piapoco.htm>

Organización Nacional Indígena de Colombia. (s.f.). *Piapoco*. Obtenido de <https://www.onic.org.co/pueblos/1133-piapoco>

Páramo, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento & Gestión*(39), 1-7.

Pónare, B., & Pónare, L. A. (2015). *Tajume liwaisi. Mi lengua sikuani*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Territorios Narrados PNLE.

- Ramos, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. España: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Rodríguez, S. M. (2011). *La política educativa (etnoeducación) para pueblos indígenas en Colombia a partir de la Constitución de 1991 (Tesis de maestría)*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Rojas, A., & Castillo, E. (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali: Universidad del Cauca.
- Sánchez, S. (2014). Estado del arte sobre el español como segunda lengua en Colombia. *Leguas en contacto y bilingüismo*(6).
- Santos Gargalló, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español*. Madrid: Arco.
- Serrano, J. (1998). El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*(17).
- Ur, P. (2010). *The Communicative Approach Revisited*. México: Cambridge University Press.
- Vasco, C. (1989). *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Vergara, M. (2015). La práctica docente de los profesores indígenas en Jalisco. Un análisis desde los significados. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 10-27.

Referencias normativas

- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1994]. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de Colombia. (25 de enero de 2010). Ley de lenguas. [Ley 1381 de 2010].
Recuperado de: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1678407>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Recuperado de:
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Ministerio de Educación. (19 de junio de 1978). *Ley 1142*. Recuperado de:
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-102752.html>
- Ministerio de Educación. (18 de mayo de 1995). *Decreto 804*. Recuperado de:
https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-103494.html?_noredirect=1
- Organización Internacional del Trabajo (1989). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. [Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales]. Recuperado de: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf

