

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA



**PROPUESTA CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO
SEGUNDA LENGUA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL
BILINGÜE EN LA COMUNIDAD ACHAGUA DEL DEPARTAMENTO DEL
META, COLOMBIA**

TESIS DOCTORAL

LUIS ALBERTO PENAGOS LÓPEZ

DIRECTOR: JUAN FELIPE GARCÍA SANTOS

SALAMANCA, 2016

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA



**PROPUESTA CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO
SEGUNDA LENGUA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL
BILINGÜE EN LA COMUNIDAD ACHAGUA DEL DEPARTAMENTO DEL
META, COLOMBIA**

TESIS DOCTORAL

LUIS ALBERTO PENAGOS LÓPEZ

V.º B.º DIRECTOR:

Dr. JUAN FELIPE GARCÍA SANTOS

SALAMANCA, 2016

“La utopía está en el horizonte.
Camino dos pasos,
ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.
¿Entonces para qué sirve la utopía?
Para eso, sirve para avanzar.”

Eduardo Galeano

Por mis padres, Martha y Luis;
para mi esposa Anni.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero expresar mi total gratitud al director de esta tesis, Dr. Juan Felipe García Santos, por guiarme, enseñarme, leerme, exigirme y corregirme tan detenidamente durante los cinco años que tardé en desarrollar este trabajo; por todo lo aprendido junto a él, por los empujones en los momentos de vacilación y duda, pero sobre todo, por comprenderme y apoyarme en cada mal momento, tropiezo y tristeza que me puso la vida durante la realización de esta tesis.

En segundo lugar, le doy las gracias a la comunidad achagua que habita en el resguardo Humapo, a sus líderes, a sus mayores, a sus niños y adolescentes, por abrirme las puertas de sus casas y sus instituciones educativas, por permitirme trabajar mano a mano con ellos, por su participación y apoyo, y por último, por permitirme compartir esta hermosa experiencia con ellos durante estos cinco años. Esta tesis doctoral pretende dar una herramienta que los ayude a desenvolverse en este mundo que los quiere absorber, espero que los ayude a conservar y fortalecer su hermosa cultura, costumbres y lengua para que sigan siendo parte activa de nuestra región llanera.

De la misma manera, quiero agradecerle a mi familia por el aliento brindado durante este tiempo, a mi esposa Anni Marcela Garzón Segura, por brindarme su confianza y apoyo en cada momento del doctorado, pero sobre todo por su amor y comprensión a través de los cuales logra ver lo mejor en mí, aún cuando se oculta a mi percepción. A mi madre por todas sus enseñanzas y a mi padre, quien no alcanzó a ver la culminación de este trabajo pero quien siempre creyó y apoyó mi accionar.

Quiero también darle las gracias a mis compañeros con los que inicié mis estudios de máster y quienes se han convertido en amigos incondicionales, especialmente a María Hernández Lucas y a David Pérez Ciprián. Gracias por el apoyo brindado cuando hemos estado en la distancia, así como cuando hemos compartido en las bibliotecas y calles de Salamanca.

Por otro lado, quiero agradecerle a la Universidad de Salamanca por brindarme la oportunidad de aprender de sus magníficos profesores, de explorarla, de disfrutar de sus aulas, pasillos, edificios, de sus bibliotecas, y de sus ambientes que invitan al trabajo académico.

Finalmente, gracias a Dios por cada oportunidad, por cada dificultad y por todos esos ángeles en forma de personas que me envía a diario para guiarme y fortalecerme.

Índice

Introducción	1
1. Colombia, país pluricultural y plurilingüe.....	4
1.1. Colombia, país plurilingüe	4
1.1.1. La población raizal y palenquera y las lenguas criollas.....	6
1.1.2. La comunidad Rom y su lengua.....	7
1.1.3. La comunidad con deficiencia auditiva y el lenguaje de señas colombiano.....	8
1.1.4. Las comunidades indígenas y sus lenguas.....	8
1.1.4.1. Las familias lingüísticas y sus lenguas en Colombia.....	15
1.1.4.2. Datos demográficos de las lenguas indígenas.....	21
1.1.4.3. Situación de las lenguas indígenas.....	23
1.1.4.4. Lenguas indígenas en peligro de extinción.....	24
1.2. El Departamento del Meta y sus comunidades indígenas	25
1.2.1. La comunidad Achagua.....	28
1.2.1.1. Localización.....	28
1.2.1.2. Población.....	31
1.2.1.3. Organización política.....	33
1.2.1.4. Organización social.....	34
1.2.1.5. Economía.....	35
1.2.1.6. Lengua.....	35

1.2.1.7. Cultura y religión.....	36
2. La educación indígena en Colombia	38
2.1. Las Leyes a Favor de la Educación Indígena	38
2.2. La Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy y su Proyecto Etnoeducativo Comunitario.....	45
3. Situación lingüística de la comunidad Achagua	48
3.1. Definición de bilingüismo y otros fenómenos lingüísticos	49
3.1.1. Tipos de bilingüismo.....	53
3.1.2. Bilingüismo social.....	56
3.1.3. Lenguas en contacto.....	57
3.1.4. Diglosia.....	57
3.2. Las lenguas con presencia en la comunidad educativa y su uso	58
3.2.1 El uso de las lenguas en la comunidad educativa desde la perspectiva de los estudiantes.....	59
3.2.2. El uso de las lenguas en la comunidad educativa desde la perspectiva de la población docente.....	73
3.2.3. La presencia del español y el achagua en los materiales educativos.....	80
3.3. La competencia sociocultural y los contenidos culturales en las clases	89
3.4. El contacto de la Escuela Humapo y el Colegio Yaaliakeisy con la comunidad	96
3.4.1. La participación de la comunidad achagua en el contexto escolar desde la perspectiva estudiantil.....	96

3.4.2. La participación de la comunidad achagua en el contexto escolar desde la perspectiva docente.	100
3.4.3. La participación de la comunidad achagua en el contexto escolar desde la perspectiva de la población del resguardo Humapo.	102
3.5. Las políticas lingüísticas, educativas y pedagógicas en el colegio Yaaliakeisy y en la escuela Humapo	106
3.5.1. Las políticas lingüísticas, educativas y pedagógicas en el colegio Yaaliakeisy y en la escuela Humapo según la población docente.	107
3.5.2. La comunidad y su perspectiva acerca de las políticas lingüísticas, educativas y pedagógicas en el Colegio Yaaliakeisy y en la Escuela Humapo.	112
3.6. Las lenguas que hacen presencia en el resguardo Humapo	115
3.6.1. La situación lingüística en el contexto familiar.	119
3.6.2. La situación lingüística en el contexto social.	123
3.6.3. La situación lingüística en los medios de comunicación.	127
3.7. La lengua española y la lengua achagua como lenguas principales para la comunidad achagua	135
3.7.1. La vitalidad de la lengua achagua.	136
3.7.2. El español como segunda lengua en la comunidad achagua.	139
3.7.2.1. La enseñanza del español en la escuela Humapo y el Colegio Yaaliakeisy.	140
3.7.2.2 El nivel de español en los achagua.	149
3.7.2.2.1 Prueba y resultados del primer ciclo.	151
3.7.2.2.2 Prueba y resultados del segundo ciclo.	153

3.7.2.2.3 Prueba y resultados del tercer ciclo.	156
3.7.2.2.4 Prueba y resultados del cuarto ciclo.	161
3.7.2.2.5 Prueba y resultados del quinto ciclo.	166
3.7.2.2.6 Resultados globales de la Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy.	170
4. Metodología de enseñanza de lenguas y educación bilingüe.....	173
4.1. Metodología de la enseñanza de lenguas.....	174
4.1.1. El método tradicional o gramática y traducción.....	175
4.1.2. El método directo.	176
4.1.4. El método audio-oral.....	177
4.1.5. El método situacional.....	178
4.1.6. Los métodos humanistas de raíz psicológica.	179
4.1.6.1. La sugestopedia.	179
4.1.6.2. El método de respuesta física total (TPR).	180
4.1.6.3. Método del silencio.	180
4.1.7. El enfoque comunicativo.....	181
4.1.8. El enfoque cultural.	181
4.2. La enseñanza bilingüe.....	182
4.2.1. Variedades de enseñanza bilingüe.....	183
4.2.1.1. Enseñanza bilingüe por sumersión.	187

4.2.1.2. Enseñanza bilingüe transitoria.....	187
4.2.1.3. Educación bilingüe de mantenimiento	188
4.2.1.4. Educación bilingüe por inmersión.....	189
4.2.1.5. La enseñanza bilingüe en contextos de desequilibrio (en la lengua menos difundida).....	189
4.2.1.6. La enseñanza bilingüe en una lengua extranjera.	190
4.2.1.7. La educación intercultural bilingüe.	190
4.3 La enseñanza de lenguas y la educación bilingüe en la Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy	192
5. Propuesta curricular para la educación bilingüe en la Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy desde la interculturalidad.....	194
5.1. De la etnoeducación a la educación intercultural bilingüe.....	195
5.2. El profesor en la educación intercultural bilingüe.....	200
5.2.1. Propuesta para la formación inicial de los profesores de la Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy en educación intercultural bilingüe.	204
5.2.1.1. Actividades para el desarrollo del Programa de formación profesoral en EIB dirigido a la comunidad docente de la IETY.....	217
5.2.1.1.1. <i>Cuestionarios de pre y postevaluación del clima intercultural en los docentes.....</i>	217
5.2.1.1.2. <i>Actividad en relación a la educación indígena en Colombia.</i>	222
5.2.1.1.3. <i>Actividad en relación al concepto de cultura e identidad.</i>	224
5.2.1.1.4. <i>Actividades de reflexión sobre relaciones entre culturas y el fenómeno multicultural.....</i>	226

5.2.1.1.5. <i>Actividad de reflexión sobre otras experiencias pedagógicas</i>	231
5.2.1.1.6. <i>Actividades de reflexión sobre la educación intercultural bilingüe, su currículo y los materiales pedagógicos</i>	234
5.3. La comunidad	238
5.4. El currículo en la Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy	239
5.4.1. Propuesta curricular desde la educación intercultural bilingüe para la Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy – Escuela Humapo y Colegio Yaaliakeisy.....	240
5.4.2. Unidades didácticas para la puesta en práctica de la enseñanza del español como segunda lengua a través de la educación intercultural.....	344
5.4.2.1. Unidad didáctica “Mi familia y yo”.....	346
5.4.2.2. Unidad didáctica “El mito y la leyenda”.....	384
Conclusiones	414
Bibliografía	417
ANEXOS	431
Anexo 1 Encuestas para la recolección de datos dirigida a los estudiantes de la Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy	432
Anexo2 Encuestas para la recolección de datos dirigida a los docentes de la Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy	440
Anexo 3 Encuestas para la recolección de datos dirigida a los pobladores del resguardo Humapo	447
Anexo 4 Escala de factores para la evaluación de la vitalidad de una lengua por la UNESCO (2003)	454
Anexo 5 Pruebas de nivel por ciclo	459

Anexo 5.1. Prueba ciclo uno	460
Anexo 5.2. Prueba ciclo dos.....	466
Anexo 5.3. Prueba ciclo tres.....	472
Anexo 5.4. Prueba ciclo cuatro	480
Anexo 5.5. Prueba ciclo cinco.....	490
Anexo 6 Adaptación de las escalas utilizadas por el Instituto Cervantes para la calificación de las pruebas DELE	500

Índice de figuras

Figura 1. Ubicación geográfica de los resguardos indígenas.	11
Figura 2. Mapa de la base de datos del Centro Colombiano de Lenguas Aborígenes de la Universidad de Los Andes.....	18
Figura 3. Ubicación del departamento del Meta en Colombia.	26
Figura 4. Localización de Humapo en el Meta.....	28
Figura 5. Nación Achagua durante la Conquista y la colonia.	29
Figura 6 Población estudiantil en la escuela Humapo según etnia.....	60
Figura 7. Población estudiantil del colegio Yaaliakeisy según etnia.	60
Figura 8. Población estudiantil total según etnia.....	61
Figura 9. Población estudiantil según etnias por grados.	62
Figura 10. Curva de caracterización poblacional por grados según etnia.	62
Figura 11. Caracterización étnica según auto-reconocimiento por parte de los estudiantes indígenas.....	64
Figura 12. Reconocimiento del uso de la lengua achagua por parte de los estudiantes indígenas.....	64
Figura 13. Reconocimiento del uso de otras lenguas por parte de los estudiantes indígenas.	65
Figura 14. Identificación con la lengua con preferencia de uso.	66
Figura 15. Percepción de uso del español en clase por parte de los profesores según los estudiantes.	67

Figura 16. Percepción de uso del achagua en clase por parte de los profesores según los estudiantes.	67
Figura 17. Percepción de uso del español en clase por parte de los profesores según los estudiantes de la comunidad indígena.	68
Figura 18. Percepción de uso del achagua en clase por parte de los profesores según los estudiantes de la comunidad indígena.	68
Figura 19. Caracterización de la percepción de uso del español por parte de los profesores en clase por grado según los estudiantes indígenas.	68
Figura 20. Caracterización de la percepción de uso de lenguas por parte de los profesores fuera de clase según la población general.	69
Figura 21. Caracterización de la percepción de uso de lenguas por parte de los profesores fuera de clase según los estudiantes indígenas.	71
Figura 22. Caracterización de la percepción de uso de lenguas por parte de los profesores fuera de clase por centro escolar según la indígena.	72
Figura 23. Percepción de nivel de desempeño del español por parte de los profesores.	74
Figura 24. Percepción de nivel de desempeño del achagua por parte de los profesores.	75
Figura 25. Uso de otras lenguas por parte de los profesores.	76
Figura 26. Caracterización de la preferencia de uso entre la lengua achagua y el español. .	76
Figura 27. Uso de lengua en clase.	77
Figura 28. Caracterización de la percepción de uso del español y del achagua en clase por parte de los profesores.	78
Figura 29. Caracterización de la percepción de uso del español y el achagua en clase por parte de los profesores entre la Escuela Humapo y el Colegio Yaaliakeisy.	78

Figura 30. Caracterización de uso de lenguas fuera del aula de clase por parte de los profesores.....	79
Figura 31. Caracterización de la percepción de uso del español y el achagua fuera de clase por parte de los profesores entre la Escuela Humapo y el Colegio Yaaliakeisy.	80
Figura 32. Caracterización del material pedagógico según la lengua en la que se encuentra escrito según los profesores.....	81
Figura 33. Caracterización del material pedagógico según la lengua en la que se encuentra escrito según los profesores del Colegio Yaaliakeisy.	82
Figura 34. Caracterización del material pedagógico según la lengua en la que se encuentra escrito según los profesores de la Escuela Humapo.	82
Figura 35. Caracterización del material pedagógico según la lengua en la que se encuentra escrito según los estudiantes.....	83
Figura 36. Caracterización del material pedagógico según la lengua en la que se encuentra escrito según los estudiantes achaguas.	83
Figura 37. Caracterización del material pedagógico según la lengua en la que se encuentra escrito según los estudiantes por grado y centro educativo.....	84
Figura 38. Frecuencia de uso de las nuevas tecnologías en clase por parte de los profesores, según los profesores.....	85
Figura 39. Frecuencia de uso de las nuevas tecnologías en clase como material educativo según los estudiantes.	86
Figura 40. Uso de las nuevas tecnologías como material de clase según los estudiantes por grado.	87
Figura 41. El español y el achagua en las nuevas tecnologías usadas como material didáctico según los docentes.....	88

Figura 42. El español y el achagua en las nuevas tecnologías usadas como material didáctico según los estudiantes.	88
Figura 43. El español y el achagua en las nuevas tecnologías usadas como material didáctico según los estudiantes.	89
Figura 44. Inclusión de temas culturales en clase por parte de los profesores.	91
Figura 45. Inclusión de temas culturales en clase por parte de los profesores del Colegio Yaaliakeisy.	92
Figura 46. Inclusión de temas culturales en clase por parte de los profesores de la Escuela Humapo.	92
Figura 47. Percepción de la importancia de la transversalidad de los temas culturales.	93
Figura 48. Percepción estudiantil sobre la inclusión de los temas culturales achagua a las clases por parte de los profesores.	94
Figura 49. Percepción estudiantil sobre la inclusión de los temas culturales achagua en las clases por parte de los profesores según los estudiantes de la población mayoritaria.	95
Figura 50. Percepción estudiantil sobre la inclusión de los temas culturales achagua en las clases por parte de los profesores según los estudiantes de la población achagua.	95
Figura 51. Percepción estudiantil acerca de la inclusión de la comunidad achagua en la escuela y colegio.	97
Figura 52. Percepción estudiantil de la inclusión de la comunidad achagua en la escuela y el colegio según la población mayoritaria.	98
Figura 53. Percepción estudiantil de la inclusión de la comunidad achagua en la escuela y el colegio según la población indígena.	98
Figura 54. Inclusión de fechas especiales de la comunidad achagua por parte del colegio y la escuela en el calendario escolar.	99

Figura 55. Percepción docente acerca de la inclusión de la comunidad achagua en el Colegio Yaaliakeisy.....	101
Figura 56. Percepción docente acerca de la inclusión de la comunidad achagua en la Escuela Humapo.	102
Figura 57. Percepción de la comunidad en cuanto a la inclusión de la comunidad achagua en las actividades culturales y académicas del colegio y la escuela.....	103
Figura 58. Caracterización de la participación de la comunidad achagua en las actividades escolares propuestas por el colegio y la escuela.....	103
Figura 59. Caracterización de la participación de la comunidad achagua a través de propuestas de trabajo conjunto con el colegio y la escuela.....	104
Figura 60. Percepción de la participación de la comunidad achagua en el diseño y construcción del proyecto educativo de la IETY.....	105
Figura 61. Caracterización del modelo pedagógico seguido por el Colegio Yaaliakeisy según los docentes.....	108
Figura 62. Puesta en práctica de los lineamientos curriculares propuestos por la IETY para la preparación y ejecución de clase por parte de los docentes.....	109
Figura 63. Puesta en práctica de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional para la preparación y ejecución de clases por parte de los docentes.....	109
Figura 64. Caracterización de la participación de la población docente en la construcción del proyecto educativo de la IETY.....	110
Figura 65. Percepción de la necesidad de un ajuste a la corriente pedagógica de la IETY por parte de los docentes.....	111
Figura 66. Percepción de la necesidad de un programa de educación bilingüe para la IETY por parte de los docentes.....	111

Figura 67. Percepción de la comunidad Humapo acerca de la necesidad de una educación bilingüe o monolingüe en la escuela y el colegio.	113
Figura 68. Percepción de la comunidad acerca de la necesidad de un planteamiento intercultural en la escuela y el colegio.....	114
Figura 69. Percepción acerca del posible uso de la metodología de transmisión del conocimiento usada por los mayores según la comunidad del resguardo.	114
Figura 70. Percepción acerca de la inclusión de los mayores al quehacer de la IETY por parte de la comunidad del resguardo Humapo.	115
Figura 71. Caracterización de la edad de la población encuestada del resguardo Humapo.	116
Figura 72. Caracterización de la población del resguardo Humapo según su profesión u oficio.....	117
Figura 73. Caracterización del nivel educativo de la población del resguardo Humapo. ..	117
Figura 74. Caracterización de auto-reconocimiento de etnia de los habitantes del resguardo Humapo.	118
Figura 75. Caracterización de preferencia de uso de lengua de la población del resguardo Humapo.	119
Figura 76. Caracterización de las lenguas habladas por los diferentes integrantes de las familias del resguardo Humapo.....	121
Figura 77. Caracterización del uso de las lenguas dentro del contexto familiar en el resguardo Humapo.....	122
Figura 78. Caracterización del uso de las lenguas dentro de las fiestas familiares en el resguardo Humapo.....	123
Figura 79. Caracterización del uso de las lenguas con los amigos.....	124

Figura 80. Caracterización del uso de las lenguas en las fiestas de la comunidad del resguardo Humapo.....	125
Figura 81. Caracterización del uso de las lenguas en las asambleas del resguardo Humapo.	127
Figura 82. Caracterización del uso de las lenguas en la música que se escucha.	128
Figura 83. Caracterización del uso de las lenguas en la música que se escucha durante las fiestas.	130
Figura 84. Caracterización del uso de las lenguas en la radio.	131
Figura 85. Caracterización de la presencia y uso de las lenguas en la televisión.	132
Figura 86. Caracterización de la presencia y uso de las lenguas en los medios impresos.	133
Figura 87. Caracterización de la presencia y uso de las lenguas en las nuevas tecnologías.	134
Figura 88. Caracterización del tipo de material extra utilizado por los profesores en clase de español según la percepción de la comunidad docente del colegio Yaaliakeisy y la escuela Humapo.	144
Figura 89. Percepción de uso de los materiales según los profesores del colegio Yaaliakeisy y los profesores de la escuela Humapo.	145
Figura 90. Caracterización del tipo de actividades extras realizadas por los profesores en clase de español según la percepción de la comunidad docente del colegio Yaaliakeisy y la escuela Humapo.	146
Figura 91. Percepción de uso de las actividades extras en clase de español según los profesores del colegio Yaaliakeisy y los profesores de la escuela Humapo.	147
Figura 92. Percepción de uso de las actividades extras en clase de español según los estudiantes del colegio Yaaliakeisy y los profesores de la escuela Humapo.	148

Figura 93. Prueba escrita de los exámenes dos, seis, ocho y nueve del grado segundo.....	152
Figura 94. Prueba escrita de los exámenes uno, cinco y siete del grado tercero.....	155
Figura 95. Prueba escrita de los exámenes tres, cinco y once del grado cuarto.	155
Figura 96. Prueba escrita de los exámenes cinco, seis, cuatro y dos del grado quinto.....	158
Figura 97. Prueba escrita de los exámenes seis, siete, ocho y nueve del grado sexto.....	159
Figura 98. Prueba escrita de los exámenes cinco, ocho y once del grado séptimo.	163
Figura 99. Prueba escrita de los exámenes tres y cinco del grado octavo.....	164
Figura 100. Prueba escrita de los exámenes uno y dos del grado undécimo.....	168

Índice de tablas

Tabla 1. Censo Poblacional Indígena en el Censo Nacional de Colombia siglos XX y XXI.	9
Tabla 2. Distribución población indígena.....	12
Tabla 3. Ubicación pueblos indígenas por departamentos.	19
Tabla 4. Número de hablantes por lengua indígenas.....	21
Tabla 5. Distribución del pueblo indígena Achagua en Colombia según DANE (2005).....	31
Tabla 6. Censo poblacional comunidad educativa Humapo-Yaaliakeisy por etnia.	59
Tabla 7. Evaluación de la vitalidad de la lengua achagua	138
Tabla 8. Niveles de lengua española obtenidos por los estudiantes achagua por grado en destrezas orales según los criterios del <i>MCER</i>	170
Tabla 9. Niveles de lengua española obtenidos por los estudiantes achagua por grado en destrezas escritas, vocabulario y gramática según el <i>MCER</i>	171
Tabla 10. Formas débiles de enseñanza para el bilingüismo.....	185
Tabla 11. Formas fuertes para el bilingüismo y biliteracidad.	186
Tabla 12. Programa de formación profesoral en EIB dirigido a la comunidad docente de la IETY	204
Tabla 13. Cuestionario Docente, para la aplicación antes de iniciar el programa de formación profesoral en EIB.	217
Tabla 14. Ítems adicionales para el cuestionario final docente.	222
Tabla 15. Ejercicios en relación a la educación indígena en Colombia.	223
Tabla 16. Actividad en relación al concepto de cultura.	224

Tabla 17. Actividades de reflexión sobre relaciones entre culturas y el fenómeno multicultural.....	226
Tabla 18. Actividad de reflexión sobre otras experiencias pedagógicas.....	232
Tabla 19. Actividades de reflexión sobre la educación intercultural bilingüe, su currículo y los materiales pedagógicos.	234
Tabla 20. Currículo intercultural bilingüe para la Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy (Escuela Humapo y Colegio Yaaliakeisy).....	241

Introducción

Esta tesis doctoral pretende proponer un plan curricular fundamentado en la educación intercultural bilingüe para la enseñanza del español como segunda lengua, que satisfaga las necesidades lingüísticas de los miembros, en general, y de los estudiantes, en particular, de la comunidad achagua y que, además, enseñe a las nuevas generaciones a valorar, fortalecer y respetar su cultura y su lengua mientras reconocen y aprenden de las otras etnias minoritarias y de la población mayoritaria. Esto después de hacer una revisión, análisis y diagnóstico de la situación sociodemográfica, sociolingüística, y de las políticas educativas y lingüísticas, así como de las instituciones educativas de la comunidad achagua, asentada en el resguardo Humapo de Colombia.

La necesidad de desarrollar una propuesta curricular de educación intercultural bilingüe responde a una necesidad social, académica y política, ya que en la actualidad se busca desde los diferentes sectores académicos y gubernamentales que las lenguas minoritarias, junto con sus culturas, sean conservadas, fortalecidas e integradas a la sociedad, pues han sido catalogadas como patrimonio cultural de la nación. Pero a pesar de estos esfuerzos, las políticas sociales, económicas, lingüísticas y educativas han dado como resultado el aislamiento de las comunidades indígenas, la disminución de hablantes nativos de las lenguas amerindias, diglosia en las comunidades y un bajo nivel de proficiencia en lengua española por parte de los estudiantes indígenas, lo que les dificulta el acceso a la educación superior y a la integración social.

Este es el caso de la comunidad achagua, junto con su lengua, la cual se encuentra en alto riesgo de extinción. En la actualidad, esta lengua amerindia cuenta con 796 hablantes dispersos en la geografía colombiana, pero con un asentamiento principal de 558 achaguas en el resguardo indígena Humapo (DANE, 2005), el cual pertenece jurídica y políticamente a esta etnia. Es en este resguardo donde se encuentra ubicada la Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy (IETY), que es la institución educativa de la comunidad achagua y, a su vez, es compartida con la población mayoritaria asentada en la zona (población campesina) y con otras etnias indígenas con las que comparten límites entre sus resguardos (como los piapoco, cubeo y sikuani), por lo que esta población se encuentra inmersa en un contexto multilingüe y multicultural.

Por lo anteriormente dicho, para este trabajo se han propuesto los siguientes objetivos:

- Describir y analizar la situación sociodemográfica de la comunidad achagua del departamento del Meta.
- Describir y analizar el marco jurídico que fundamenta la educación indígena en Colombia, para determinar la viabilidad de la aplicación de la educación intercultural bilingüe sobre la etnoeducación en las comunidades indígenas.
- Realizar un diagnóstico de uso de lenguas en la comunidad achagua en sus diferentes contextos.

- Realizar un diagnóstico de uso de lenguas en la escuela Humapo y el colegio Yaaliakeisy.
- Realizar una evaluación de la vitalidad de la lengua achagua siguiendo los parámetros de la UNESCO
- Evaluar el nivel de lengua española de los estudiantes achaguas para comprobar su nivel de dominio y el que alcanzan a través de los diferentes grados de primaria y secundaria.
- Presentar una propuesta curricular para la escuela Humapo y el colegio Yaaliakeisy que satisfaga las necesidades lingüísticas, académicas y culturales de la comunidad achagua.

Para alcanzar estos objetivos se ha utilizado un enfoque de investigación mixto. En primer lugar, a través del enfoque cuantitativo se pudo hacer el diagnóstico de uso de las lenguas (principalmente español y achagua) en la comunidad, en la escuela Humapo y en el colegio Yaaliakeisy; además, se logró hacer la evaluación de la vitalidad de la lengua achagua. De esta manera, se analizaron los porcentajes de uso de las distintas lenguas en los contextos sociales, escolares y familiares, y a su vez, se analizó la presencia de estas en los diferentes medios audiovisuales; al mismo tiempo, se identificó qué tanta vitalidad o riesgo de extinción tiene la lengua achagua. Además de esto, con este enfoque se evaluó el nivel de lengua española de los estudiantes achaguas y se determinaron los niveles que se logran actualmente en español a través de los diferentes grados.

En segundo lugar, a través del enfoque cualitativo se indagaron las percepciones acerca de la situación lingüística de la comunidad achagua y sus dos instituciones educativas, así como las necesidades culturales, académicas y lingüísticas que percibía la población achagua, tanto la estudiantil como la profesoral.

Para obtener la información necesaria se utilizaron las técnicas de la encuesta, el grupo focal y la evaluación de nivel de lengua española. A través de la encuesta, en la que se aplicaron diferentes cuestionarios a los estudiantes, docentes y población del resguardo Humapo, se buscó identificar qué lenguas hacen presencia en las dos instituciones educativas y en la comunidad, así como su porcentaje de uso en los diferentes contextos y las percepciones de la comunidad achagua acerca de las necesidades escolares, lingüísticas y culturales de su comunidad en general.

A través del grupo focal se buscó, por su parte, ahondar en las percepciones de la comunidad estudiantil y profesoral acerca de los usos de las lenguas que hacen presencia en el colegio y la escuela; así como de las necesidades educativas, curriculares, lingüísticas y culturales que se presentan en el contexto escolar y extraescolar. Por otro lado, la evaluación de nivel de lengua española permitió identificar el nivel de proficiencia de los estudiantes en cada grado y ciclo escolar.

Para poder desarrollar este trabajo de campo se solicitó el permiso para trabajar con la comunidad achagua, más específicamente con el resguardo Humapo, al gobernador de este, junto a la asamblea administrativa y al consejo de mayores, a quienes se les informó de los

objetivos de la investigación. Este permiso concedido fue el principal, ya que sin su aprobación no se podía entrar en contacto con la población del resguardo ni con los estudiantes indígenas de la IETY. Por otro lado, además de la aprobación del resguardo, se buscó la autorización del rector de la IETY para poder trabajar con la población estudiantil y profesoral del colegio Yaaliakeisy y de la escuela Humapo. Además, para la participación en las encuestas, grupos focales y evaluaciones de nivel de lengua española, todos los participantes dieron su consentimiento voluntario para el tratamiento de la información recolectada.

Finalmente, este trabajo se encuentra dividido en cinco capítulos, en los que se presentan los resultados de la investigación. En el primero se hace una contextualización sociodemográfica y sociolingüística de la situación actual de Colombia y de la comunidad achagua. En el segundo, por su parte, se expone el marco jurídico que respalda la pertinencia de la propuesta curricular hecha en esta tesis. En este marco jurídico se describen las leyes y decretos que exigen una educación bilingüe con aspectos de interculturalidad enfocada a las necesidades sociales y educativas de las comunidades indígenas.

Pasando al tercer capítulo, se teoriza acerca de los diferentes fenómenos asociados al bilingüismo, además, se describe la situación sociolingüística y educativa de la comunidad achagua y sus dos instituciones escolares, esto a través de la presentación de los resultados obtenidos por medio de las encuestas, los grupos focales y las pruebas de nivel de lengua española. Por otro lado, en este capítulo también se muestra el resultado del diagnóstico de la vitalidad de la lengua achagua realizado conforme los lineamientos de la UNESCO.

En el cuarto capítulo se hace una revisión teórica acerca de las metodologías de enseñanza de lenguas y sobre educación bilingüe, de esta manera se busca analizar y evaluar entre las diferentes metodologías cuál sería la apropiada para la comunidad según lo expuesto en los tres capítulos anteriores.

En el capítulo quinto, se ofrecen, por una parte, una propuesta curricular de formación del profesorado en educación intercultural bilingüe, para la capacitación de los docentes en este modelo educativo y para que puedan, así, afrontar de manera exitosa la puesta en práctica del currículo intercultural bilingüe el cual se propone en este mismo capítulo. Por otro lado, se presentan también dos unidades didácticas, como ejemplo de aplicación del currículo en la clase de lengua española.

Como cierre de este documento, se presentan las conclusiones a las que se ha llegado a través de este trabajo.

1. Colombia, país pluricultural y plurilingüe

Colombia es reconocido como un país multicultural ya que se le concibe como una nación pluriétnica y multilingüe. Según la Dirección Administrativa Nacional de Estadística – DANE (s.f.) en Colombia conviven cuatro grandes grupos étnicos, diferenciados de la población mayoritaria, estos grupos están divididos en: la comunidad indígena, la comunidad Rom o gitana, la comunidad raizal del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina y, por último, la población afrocolombiana.

Aunque Colombia siempre se haya concebido a sí misma como una nación pluricultural no ha sido sino hasta los años 70 del siglo pasado que se ha empezado a reconocer a los diferentes grupos étnicos, “cuando las organizaciones indígenas con el apoyo de diversos sectores de la sociedad iniciaron un proceso de reafirmación y consciencia de su identidad” (DANE, s.f., p.7). Como resultado de este trabajo en la redacción de la Constitución Nacional de 1991 se reconocieron las diferentes poblaciones étnicas y protegiendo la diversidad cultural y lingüística.¹

1.1. Colombia, país plurilingüe

Cuando las personas piensan en Colombia lingüísticamente hablando, primero analizan su situación geográfica y segundo recuerdan su historia como colonia española, ubicada en América del sur y siendo parte de los países iberoamericanos, asumen que en este país tan solo se habla español; por ende se crea una imagen de sociedad monolingüe. Pero la realidad es otra, en Colombia se pueden encontrar más de medio centenar de lenguas de diferentes tipos, lo cual la hace una sociedad plurilingüe, muchos departamentos y zonas colombianas son bilingües y presentan fenómenos relacionados al bilingüismo y al plurilingüismo.

Si se tiene en cuenta el mismo valor que se dio anteriormente de posición geográfica y yendo un poco más atrás en la historia, se debe decir que gracias a la primera, Colombia ha

¹ La Constitución Política de Colombia de 1991 reconoció y protegió la diversidad étnica, cultural y lingüística a través de más de 20 artículos constitucionales referidos específicamente a la protección de las diferentes comunidades. A partir de este punto las organizaciones de estos grupos étnicos han gozado de autonomía para decidir acerca de sus aspectos económicos, políticos, académicos y sociales, siendo el

sido un territorio de encuentro multilingüístico desde la época precolombina, siendo lugar de salida del istmo interamericano, de igual forma por su extensión y variedad de ambientes. Colombia debió haber sido, lugar de paso y asentamiento para pueblos mesoamericanos que se movían de norte a sur y de sur a norte, buscando un lugar en la América precolombina del norte, centro y sur. De esta forma a través de la historia sirvió como laboratorio en donde se encontraron, evolucionaron y se fragmentaron las múltiples lenguas que se hablan hoy en día a lo largo y ancho del territorio colombiano.

En la actualidad en Colombia se hablan, aparte del español que es la lengua oficial, 65 lenguas indígenas, dos lenguas criollas, el romaní y una lengua de señas colombiana.

El español abarca todo el territorio nacional siendo la lengua con mayor número de hablantes, llegó con los españoles a América en el siglo XVI, es una lengua procedente de la familia románica, procedente del latín. Esta lengua es el idioma oficial según la Constitución Política de Colombia de 1991: “**ARTICULO 10.** El castellano es el idioma oficial de Colombia...” por lo que es hablada por casi la mayoría de colombianos.

En Colombia se encuentran variaciones regionales significativas en diferentes aspectos como lo es la fonética y el léxico. Entre las variantes regionales significativas se pueden encontrar: el costeño, procedente de la costa norte, el paisa, que se habla en la región de Antioquía, el pastuso, hablado en el departamento de Pasto y algunos otros departamentos andinos, el bogotano, hablado en la capital y el llanero, hablado a lo largo de los llanos orientales llegando hasta Venezuela. Aunque, “José Joaquín Montes, con base en las investigaciones del Atlas Lingüístico-etnográfico de Colombia, ha caracterizado en dos divisiones principales: un superdialecto costeño y un superdialecto central o andino (que se subdividen a su vez de acuerdo con diversas regiones de la geografía nacional), más una subzona de los Llanos Orientales” (González, 2010, p. 10).

El segundo grupo lingüístico con mayor número de hablantes en el territorio colombiano es el grupo de las lenguas indígenas. Sesenta y cinco lenguas indígenas americanas, repartidas en 22 de los 32 departamentos y habladas por un número aproximado, según cifras del DANE (2005) de 607.226 personas. Estas lenguas se caracterizan por ser de un origen muy diverso resultando en una tipología muy amplia en

donde se pueden encontrar, y como lo refiere Landaburu (2010), desde lenguas tonales como el chino mandarín, flexionales como el griego antiguo y hasta aglutinantes como el húngaro. Estas lenguas están agrupadas en 13 familias lingüísticas y 8 aisladas, que aún hoy no se han podido relacionar con otras por lo que se les tiene como independientes, por esta razón se puede decir que hay un total de 21 raíces diferentes.

Dos lenguas criollas de origen afroamericano y la lengua romaní de las comunidades Rom o gitanos que suman 4.858 personas y la lengua colombiana de señas que a diferencia de las otras lenguas fue reconocida hasta 1996 y que cuenta con un número aproximado de 12,000.²

Al igual que el español, que está catalogado como lengua oficial por la Constitución colombiana, cada uno de estos idiomas está protegido y es proclamado como lengua oficial de la comunidad y zona en donde se habla por la Constitución: “Artículo 10: ...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”. De esta forma, el estado intenta darle un estatus mayor a la lengua, dándole importancia como lengua oficial de una comunidad y una cultura, y al mismo tiempo intentando conservarlas a través de la educación bilingüe.

1.1.1. La población raizal y palenquera y las lenguas criollas.

En primer lugar se tiene el criollo de San Basilio o palenquero, según cifras del DANE (2005) hablado por 7.998 personas. Esta lengua es hablada principalmente en el municipio de San Basilio de Palenque, ubicado en el departamento de Bolívar, cerca de Cartagena, por lo que en las calles de esta ciudad también se puede escuchar, de igual forma, hay hablantes de este criollo en la ciudad de Barranquilla. Esta lengua se originó en un ambiente regido por la lengua española, debido a esto el mayor número de sus palabras y raíces léxicas son de origen castellano. Según el Ministerio de Cultura de Colombia (2010) a partir de estudios se puede afirmar que es el único criollo de base léxica española en América.

² Es difícil de dar un número exacto debido a que el censo del DANE no contiene un ítem que pregunte por este aspecto. Se ha obtenido la cifra a partir del número de personas con deficiencia auditiva con formación académica desde primaria hasta universitaria con posgrado, presentado en el informe anual por el Instituto Nacional para Sordos.

Por otro lado, se tiene el criollo de las islas de San Andrés y Providencia, hablado por unas 23.396 personas según cifras del DANE (2005). Esta lengua es hablada en el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, que está ubicado en medio del caribe a 775 kilómetros de la costa norte de Colombia, a 191 kilómetros al este de Nicaragua y al noreste de Costa Rica. Se originó en un ambiente regido por el inglés por lo que sus raíces y el mayor número de sus palabras proceden de este.

Estas dos lenguas criollas son relativamente modernas ya que se originaron durante la época de la colonia y fueron creadas y utilizadas por los esclavos africanos para comunicarse entre sí y de esta manera poder hablar acerca de su religión y familias sin que sus dueños se enteraran ya que era prohibido contactar con la familia y seguir otras creencias a parte de la católica. Además de entregarse mensajes de rebelión en lo que el palenquero tuvo éxito ya que logro formar y fundar el primer pueblo libre de América en donde se establecían los esclavos que habían sido liberados por sus amos o habían escapado de estos, a esta población llegaron africanos de muchas de las colonias de América. La gramática de estas dos lenguas es diferente y original, por lo que no se pueden considerar como variaciones del castellano o del inglés, así su léxico sea similar.

1.1.2. La comunidad Rom y su lengua.

Según el DANE (2007) la población gitana llegó a América en el tercer viaje de Colón, fueron cuatro y se les llamaba los Egiptanos o Egipcios y según Gómez (1997) estos cuatro gitanos, dos hombres y dos mujeres, pueden que se hayan acogido al indulto ofrecido el 22 de junio de 1497 para irse a vivir a la isla La Española. Desde ese entonces la población Rom se ha distribuido por América y en Colombia según cifras del DANE (2005) en la actualidad hay un número de 4,858 gitanos a lo largo y ancho del territorio nacional.

En cuanto a la lengua de este pueblo, el romaní o Rom, según González (2010) se puede decir que hay dos variedades de las cuales se han empezado a hacer estudios lingüísticos y se está a la espera de resultados, además, a través del Proceso Organizativo del Pueblo Rom de Colombia (PRORROM) se busca la alfabetización en su propia lengua ya que se ha visto una pérdida de esta en la población joven. Estas dos variedades según Caballero (2001) son: el romanés hablado por un grupo de gitanos denominados Rom

ubicado en la ciudades de Barranquilla, Bogotá, Cali, Cartagena, Cúcuta, Girón, Itagüí, Pasto y Sogamoso; y el hablado por el grupo Ludar, denominado rumeniaste, que habitan principalmente en la ciudad de Cúcuta y algunos pueblos de la Costa Atlántica.

1.1.3. La comunidad con deficiencia auditiva y el lenguaje de señas colombiano.

El lenguaje de señas colombiano fue reconocido por el Estado en 1996 a través de la ley 324 de este año, y por la ley 982 de 2005. Según González (2010) esta lengua cuenta con dos variantes detectadas a través de estudios lingüísticos descriptivos, estas variaciones son de tipo gramatical. Pero además de estas diferencias gramaticales, durante el desarrollo del Diccionario básico de la lengua de señas colombiana se encontraron también diferencias léxicas. El número de hablantes de esta lengua es incierto ya que, como se había mencionado anteriormente, el DANE no tiene un ítem para diferenciar a los usuarios de esta.

1.1.4. Las comunidades indígenas y sus lenguas.³

En la actualidad según el DANE (2005) en Colombia existe un número de 1.392.623⁴ personas que se identifican a sí mismas como pertenecientes a algún grupo indígena de las 87 comunidades relacionadas por este (DANE, 2007). De este número de personas, según cifras del DANE (2005), 607.226 refieren hablar la lengua de su etnia, mientras que 760.969 dicen no hablarla y 24.428 no informan a los encuestadores si la hablan o no. Los datos poblacionales han sido fluctuantes e inconclusos debido a que los ítems de los formularios censales no han abarcado preguntas contundentes acerca del origen étnico y la

³ Durante estos apartados se darán nombres de las lenguas indígenas en Colombia, estos nombres se encuentran a través de la bibliografía con diferentes formas de escritura (por ejemplo, la lengua tikuna escrita tikuna o ticuna, o la lengua wayú escrita wayúnaiki o wayú), pero se ha escogido la utilizada por el Gobierno Colombiano.

⁴ El número total de habitantes no es claro o contundente ya que en documentos elaborados por el Ministerio de Educación (2010) se habla de un número de 800.000 usuarios de lenguas indígenas y de 500.000 indígenas que no usan su propia lengua. De igual manera en DANE (2013) se encuentra un número total de 1'150.356 indígenas en Colombia, número menor al dado por el mismo DANE (2005). Debido a estas diferencias en cifras se han tomado las oficiales según el último censo nacional realizado en el año 2005.

lengua que habla la persona censada. En la siguiente tabla se puede observar el número de personas pertenecientes a la población indígena censada en los dos últimos siglos.

Tabla 1. Censo Poblacional Indígena en el Censo Nacional de Colombia siglos XX y

<i>AÑO</i>	<i>Población total</i>	<i>Población Indígena</i>	<i>%</i>	<i>Criterio de identificación</i>
1905	4.355.477	NA	NA	NA
1912	5.072.604	344.198	6,79	Raza
1918	5.855.077	158.428	2,71	Rasgos físicos por percepción del empadronador
1928	7.851.110	NA	NA	NA
1938	8.701.816	100.422	1,15	Preguntas y asociaciones del entrevistador, por el tipo de lengua y ubicación rural.
1951	11.548.172	157.791	1,37	No hay información.
1964	17.484.508	119.180	0,68	No hay información.
1973	20.666.920	383.629	1,86	Indígena es la persona perteneciente a un grupo caracterizado por rasgos culturales de origen prehispánico y con una economía de autoconsumo, en áreas previamente establecidas.
1985	30.062.200	237.759	0,79	Criterio de autorreconocimiento y de pertenencia a la gente indígena y a la consideración de vivir en un territorio específico de la comunidad o grupo.
1993	33.109.840	532.233	1,61	Autorreconocimiento como rasgo de identidad. Pertenencia a un pueblo indígena, etnia o comunidad negra.
2005	41.468.384	1.392.623	3,40	Autorreconocimiento cultural (costumbres y tradiciones) o por los rasgos físicos . Pertenencia a indígenas, rom, raizales del Archipiélago de San Andrés, palenqueros de San Basilio, y afrocolombianos, negros, mulatos o afrodescendientes.

XXI.Fuente: adaptada de DANE (s.f.).

Durante los siglos XX y XXI se han realizado once censos, de los cuales en dos no se tomó en cuenta a la población indígena por lo que no fue contabilizada. Como se puede observar en la tabla anterior los criterios de identificación han ido evolucionando a través de estos dos siglos para que de esta manera el encuestador pueda identificar la pertenencia al grupo étnico del encuestado a parte de sus rasgos genotípicos y que por otro lado, el encuestado se reconozca a sí mismo como perteneciente a una etnia a partir de sus raíces sociales, culturales y territoriales.

Según el DANE (s.f.; 2007) el aumento que se vio entre el censo del año 1993 y el de 2005 se ha dado debido a la incorrecta planificación en la aplicación de formularios, ya que el formulario que contenía ítems de identificación étnica fue enviado solamente a regiones en donde se encontraban las comunidades indígenas y no se ha tenido en cuenta los indígenas que vivían en los cascos urbanos, mientras que en el censo de 2005 se trabajó un formulario único que contenía todas las preguntas de identificación étnica por lo que se pudo dar cuenta de la población que se encontraba dentro de los resguardos y en las urbes colombianas.

Como se puede observar en DANE (2007), las 87 comunidades indígenas estaban ubicadas en 710 resguardos⁵ indígenas, pero según el informe de proyección de población indígena 2014 del DANE (2013) ya existen 836 resguardos, los cuales se encuentran ubicados en 27 departamentos, que a su vez, se ubican en 230 municipios, ocupando así una extensión de más de 34 millones de hectáreas, es decir, el 29,8% del territorio nacional. En el siguiente mapa se puede observar la distribución territorial de los resguardos en el territorio colombiano.

⁵ Es importante aquí definir el concepto de resguardo indígena, Según el DANE (s.f.) y González (2010) el resguardo es una institución legal y sociopolítica de carácter especial compuesta por una o más comunidades indígenas, ubicada en una extensión de tierra constituida mediante resolución pública. Goza de título de propiedad colectiva del terreno y por esta razón es inembargable e intransferible. Este terreno tiene las características jurídicas de una propiedad privada. Dentro de este territorio se rige de manera autónoma y es respaldado por el fuero indígena y su propio sistema normativo, el cual es respetado y avalado por el gobierno nacional.

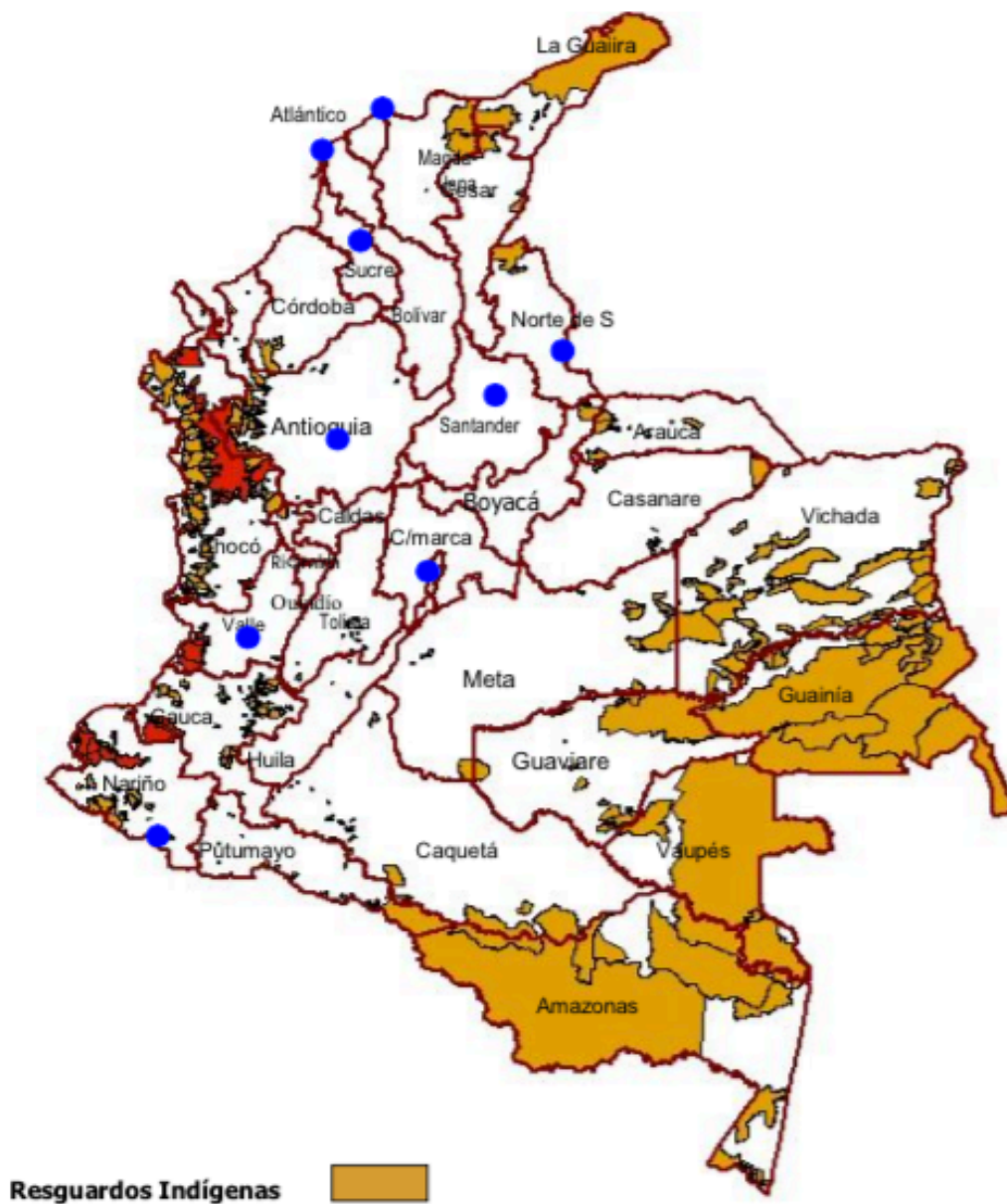


Figura 1. Ubicación geográfica de los resguardos indígenas.
Fuente: DANE (2007).

Se puede apreciar en DANE (2013) que los resguardos no tienen un mínimo o máximo de población ya que se puede encontrar con un número desde 35 personas, resguardo Witac'kwe68 ubicado en Puerto Rico, Caquetá, hasta 19,006 habitantes, resguardo Ipiales ubicado en Ipiales, Nariño.

Pero como ya se ha dicho anteriormente no todas las personas pertenecientes a las comunidades indígenas se encuentran en estos resguardos ya que muchos han sido desplazados por la violencia vivida durante la década de los ochenta y noventa; y hoy en día por los actos terroristas como amenazas, minado de campos, y asesinatos a dirigentes perpetrados por los grupos al margen de la ley como lo son la guerrilla de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) y el ELN (Ejército de Liberación Nacional), los grupos de autodefensas AUC (Autodefensas Unidas de Colombia), en algunas ocasiones por agentes del mismo estado, Ejército Nacional de Colombia y Policía Nacional y en otras ocasiones campesinos y terratenientes de las diferentes regiones. En la siguiente tabla se puede observar la distribución de la población indígena en el área rural y urbano.

Tabla 2. Distribución población indígena.

Indígena	Población	% sobre el total de población indígena (1,392.623)
En resguardos identificados	770.633	55,33
Sin información de resguardos	26.283	1,88
En resto no área de resguardos	297.342	21,35
Total en resto rural	1'094.258	78,5
Total área urbana	298.365	21,4

Fuente: Adaptado DANE (s.f.).

Con respecto a la tabla anterior se puede decir que la mayoría de la población, es decir un 78,5%, se ha mantenido en el área rural dentro de los resguardos oficiales, en territorios aledaños a estos resguardos o en cabeceras de pueblos rurales; mientras que un 21,4% de la población indígena se ha desplazado hacia la zona urbana, según DANE (2007) lo que empezó como una minoría de indígenas en las urbes ha ido creciendo como consecuencia

de los cambios culturales, el agotamiento de las tierras de los resguardos, en especial de la zona andina. Además, como ya se había dicho anteriormente, por el desplazamiento forzado a raíz del conflicto armado y la lucha por los territorios correspondientes a los resguardos por parte de los actores del conflicto, principalmente en regiones del Urabá, y Sierra Nevada de Santa Marta y, en algunos departamentos como Cauca, Guaviare, Chocó, Nariño y Putumayo.

Las lenguas indígenas en su mayoría eran ágrafas pero debido al afán de las comunidades en educar académicamente a su población joven y como lo dice González (2010) se han empezado a generar los alfabetos y diccionarios de estas lenguas, esto en compañía de universidades y grupos de investigación en lingüística de ámbito nacional e internacional.

El universo de lenguas amerindias colombianas está compuesto por sesenta y cinco lenguas; estas se agrupan en 13 familias lingüísticas y en un grupo de 8 lenguas sin clasificar. Las 13 familias son: Chibcha, Tukano, Arawak, Bora, Caribe, Witoto, Quechua, Tupí, Chocó, Maku, Barbacoa, Sáliba y Guahibo, y aparte tenemos el grupo de las 8 lenguas aisladas. Estas estirpes lingüísticas tienen aparición en el ámbito continental y regional. Es decir, algunas de estas familias aparecen en diferentes partes del continente americano y por ende en diferentes países, otras aparecen en diferentes regiones de Colombia. Según Landaburu (2004) las familias se dividen por proyección, en tres grupos, de la siguiente manera:

ESTIRPES DE PROYECCION CONTINENTAL (5 estirpes / 21 lenguas):

1. Chibcha (7 lenguas)
2. Arawak (9*)⁶
3. Caribe (2)

⁶ El investigador Landaburu señala en estos datos que de las familias con el símbolo (*) se tienen dudas sobre el número exacto de lenguas debido a dificultades lingüísticas en distinguir entre lenguas y dialectos.

4. Quechua (2*)

5. Tupi (2)

ESTIRPES DE PROYECCION REGIONAL (2 estirpes / 20 lenguas) :

1. Tucano (18*)

2. Sáliba-Piaroa (2)

ESTIRPES DE PROYECCION CONTINUA (5 estirpes / 17 lenguas):

1. Guahibo (4*)

2. Macú-Puinave (5*)

3. Chocó (2*)

4. Witoto (3)

5. Bora (3*)

Mientras que el Departamento Nacional de Planeación (2010) agrupa a las 13 familias en dos grupos, uno primero llamado grandes familias continentales en las que se encuentran las familias: Chibcha (7 lenguas), Arawak (8 lenguas), Caribe (2 lenguas), Quechua (3 lenguas) y Tupí (2 lenguas), y un segundo denominado familias regionales en el que se agrupan las familias: Barbacoa (2 lenguas), Chocó (2 lenguas), Guahibo (3 lenguas), Sáliba-piaroa (2 lenguas), Macú-puinave (5 lenguas), Tucano (18 lenguas), Witoto (3 lenguas) y Bora (3 lenguas)⁷.

Por otro lado, el Ministerio de Cultura Colombiano solo clasifica a estas familias en familias continentales y lenguas aisladas, ya que hay lenguas de estas familias que hacen

⁷ Debo aclarar que tal y como se puede observar y, que aunque los datos expuestos por Landaburu en su documento del 2004 no concuerden totalmente con los datos expuestos ni por el Departamento Nacional de Planeación, ni con el Ministerio de Cultura Colombiana en sus documentos, ambos, de 2010, los tres se toman como válidos ya que este investigador trabajó en equipo con estas dependencias y durante los últimos años han trabajado para dar datos descriptivos más exactos acerca de las comunidades indígenas colombianas y sus lenguas, estando así cada trabajo vinculado el uno con el otro.

presencia en diferentes países de Sudamérica, mientras que no hay vinculación alguna de las lenguas aisladas con otras que hacen presencia en el continente sudamericano.

De las cinco familias de proyección continental es la Chibcha la que se encuentra desde Centroamérica, en países como Panamá, Nicaragua y Costa Rica, hasta Colombia, mientras que las otras cuatro pertenecen a las grandes familias suramericanas, como lo es la Quechua que tiene presencia en Ecuador, Perú, Chile, Bolivia entre otros países del cono sur, y la Arawak con presencia en Colombia, Venezuela y Brasil. Por otro lado, las dos familias que tienen presencia regional se pueden encontrar a lo largo de varios departamentos de Colombia y por último las cinco familias con proyección continua se encuentran focalizadas en las diferentes regiones del país, como lo es la Guahibo, que se encuentra en los llanos orientales colombianos y una pequeña parte en los llanos de Venezuela. O la Chocó que solamente se encuentra en la región pacífica de Colombia.

1.1.4.1. Las familias lingüísticas y sus lenguas en Colombia.

En primer lugar, la familia *Chibcha*, que recibe el nombre en honor a la civilización que encontraron los españoles en la región de Bogotá y que según estudios sitúan su origen en Centroamérica en donde todavía se pueden encontrar lenguas vivas de este tronco lingüístico. Los idiomas que encontramos en Colombia de esta familia son: el kogui, el ika, el damana o el wiwa, el chimila o el ettetara, situadas en la Sierra Nevada de Santa Marta, el tule o cuna en el Darién, el uwa-tunebo en Arauca occidental y el bari en el Catatumbo.

En segundo lugar, se tiene a la familia Arawak con los idiomas wayú, achagua, piapoco, curripaco, baniwa, kawiyari, yukuna, tariano y baniba. Esta familia es la de mayor presencia en el continente suramericano y se encuentra bastante extendida en Colombia ya que va desde la península de la Guajira, pasando por los llanos del departamento del Meta y las selvas del Caquetá, hasta llegar a la Amazonia, de posible origen centro-amazónico.

Continuando, la Tukano, la cual tiene la mayor dispersión geográfica en Colombia, con los idiomas: coreguaje, siona, kubeo, pisamira, piratapuyo, wanano, dsano, carapana, tucano, tatuyo, taiwano, barasana, bará, macuna, tuyuka,, yurutí, siriano y tanimuka. Estos idiomas están divididos en dos ramas, división dada por el lugar en el que se desenvuelven

y que ha conllevado a una gran diferencia entre sí, aunque esta gran diferenciación y separación espacial de estas lenguas no evitan su emparentamiento. Estas dos ramas son, como las presenta Landaburu (2004), la occidental que se ubica en la parte alta del río Caquetá, en el Putumayo y en el bajo Napo, y la oriental, localizada en entre el río Vaupés, río Apaporis y yendo hasta el río Negro.

La siguiente familia es la Caribe con las lenguas yuko y karijona. Esta familia es presentada por Landaburu (2004) como la tercera familia en extensión en América del Sur después de la Arawak y la Tupi-Guaraní. Esta familia encontró su territorio en la región caribe de Colombia y llegó a abarcar territorio hasta las Guyanas y algunas Antillas menores. Las siguientes familias son la Bora con los idiomas muinane, bora y miraña. Y la Witoto con los idiomas uitoto, okaina y nonuya. Estas lenguas se encuentran dispersas entre los departamentos del Caquetá y del Putumayo, a lo largo de los dos grandes ríos que llevan los nombres de estos departamentos.

La Familia Quechua con el idioma inga y dos variedades del Quechua los cuales se habla en los departamentos de Nariño, Putumayo y Caquetá. Aunque hoy día se pueden encontrar un gran número de hablantes de esta lengua en las grandes urbes colombianas como Medellín, Cali y Bogotá debido al desplazamiento por la violencia que se vive en estas zonas.

Continuando con las familias: se tiene a la familia Tupi, con el idioma cocama con presencia en el Amazonas, la familia Chocó, con las lenguas embera y waunan, que hacen presencia, con algunas discontinuidades, a través de toda la costa pacífica colombiana, yendo desde Ecuador hasta Panamá, y adentrándose un poco hacia el departamento de Antioquia por el río Cauca.

La familia Maku, con los idiomas puinave, yuhup, cacua y nukak, con pocas poblaciones asentadas en los departamentos del Guaviare, Vaupés y Guainía, las poblaciones con estas lenguas suelen ser nómadas por lo que son idiomas poco estudiados.

La familia Barbacoa, con los idiomas guambiano y awa-kwaiker, a través de las regiones Pacífica, Andina y Caribe, la familia Sáliba con los idiomas sáliba y piaroa con

presencia en la región Oriental de Colombia en los departamentos del Meta, Vichada y Arauca y por último, la familia Guahibo, con sikuani, hitnu, kuiba y guayabero, que al igual que la familia Sáliba, Arawak y Caribe, se encuentran a lo largo de la región Orinoquia, llegando hasta Venezuela.

Las lenguas aisladas que hacen presencia en Colombia son la andoke, la tinigua, la tikuna, la yagua, la cofán, la kamsá, la paez-nasa y la yaruro. Estos idiomas se encuentran en su gran mayoría en el departamento del Amazonas, otro gran número en los departamentos de Putumayo, Huila, Caquetá, Nariño y Cauca y unas pocas en los departamentos de Arauca y Meta. En el siguiente mapa se puede observar la posición geográfica de las diferentes familias lingüísticas y los idiomas que las componen:

MAPA DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA DE COLOMBIA

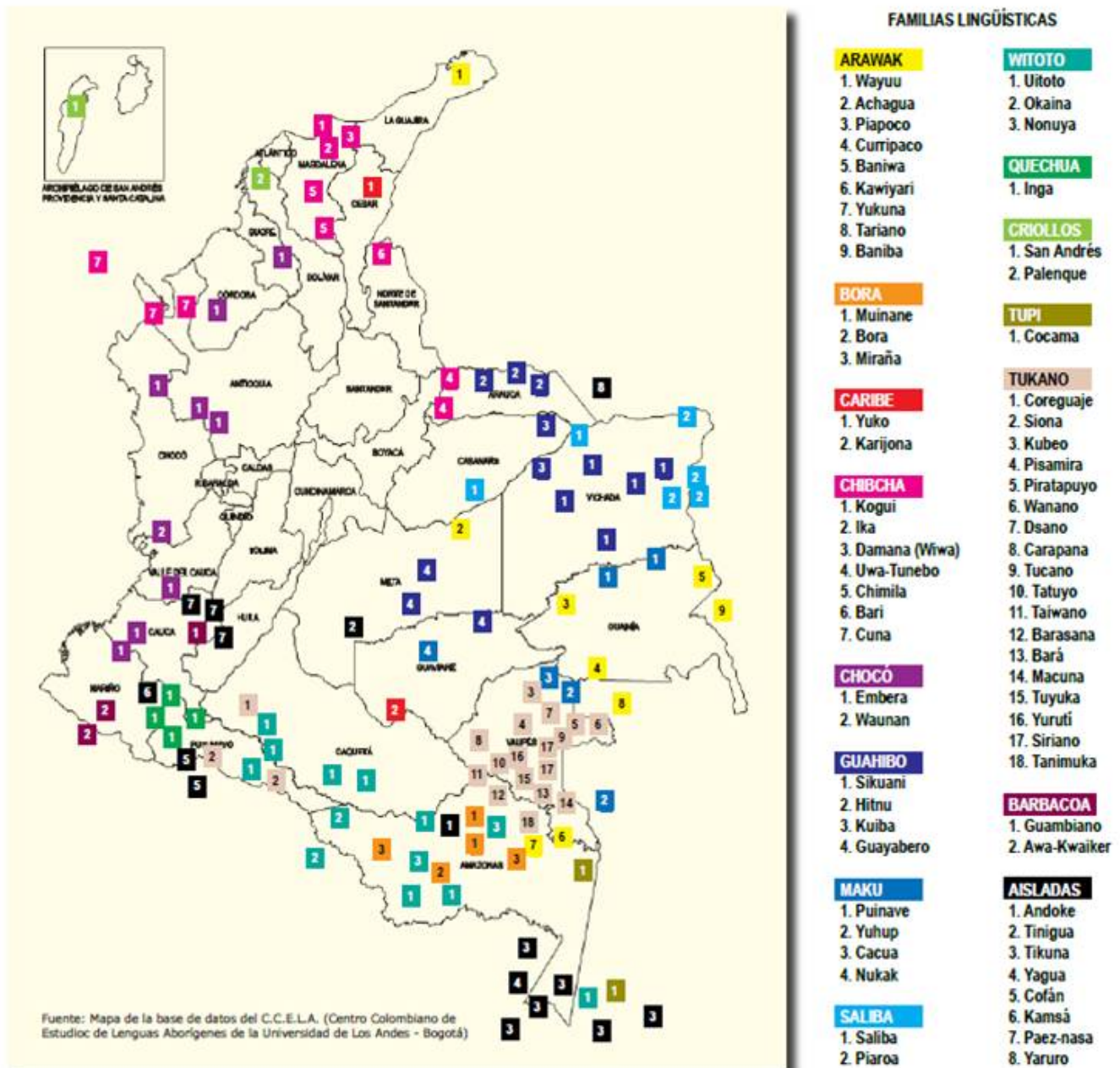


Figura 2. Mapa de la base de datos del Centro Colombiano de Lenguas Aborígenes de la Universidad de Los Andes.

Después de haber visto la situación geográfica de las diferentes lenguas se puede observar en la siguiente tabla la distribución de la población indígena, en donde se hablan estas lenguas, según etnias o pueblos indígenas por departamento:

Tabla 3. Ubicación pueblos indígenas por departamentos.

Departamento	Pueblos Indígenas o Etnias
Amazonas	Andoke, Barasana, Bora, Cocama, Inga, Karijona, Kawayari, Kubeo, Letuama, Makuna, Matapí, Miraña, Nonuya, Ocaina, Tanimuka, Tariano, Tikuna, Uitoto, Yagua, Yauna, Yukuna, Yuri.
Antioquia	Embera, Embera Chami, Embera Katio, Senú, Tule.
Arauca	Betoye, Chiricoa, Hitnu, Kuiba, Piapoco, Sikuni, U'wa
Atlántico	Mokana
Boyacá	U'wa, Muisca
Caldas	Cañamomo, Embera, Embera Chami, Embera Katio
Caquetá	Andoke, Coreguaje, Coyaima, Embera, Embera Katio, Inga, Makaguaje, Nasa, Uitoto
Casanare	Amorúa, Kuiba, Masiguare, Sáliba, Sikuni, Tsiripu, Yaruros, U'wa
Cauca	Coconuco, Embera, Eperara Siapidara, Guambiano, Guanaca, Inga, Nasa (Paéz), Totoró, Yanaconaa
Cesar	Arhuaco, Kogui, Wiwa, Yuko, Kankuamo
Chocó	Embera, Embera Chami, Embera Katio, Tule, Waunan
Córdoba	Embera Katio, Sinú
Cundinamarca	Muisca
Guainía	Kurripako, Piapoco, Puinave, Sicuni, Yeral
Guaviare	Desano, Guayabero, Karijona, Kubeo, Kurripako, Nukak, Piaroa, Piratapuyo, Puinave, Sikuni, Tucano, Wanano

Huila	Coyaima, Dujos, Nasa, Yanacona
La Guajira	Arhuaco, Kogui, Wayuu, Wiwa
Magdalena	Arhuaco, Chimila, Kogui, Wiwa
Meta	Achagua, Guayabero, Nasa, Piapoco, Sikuani
Nariño	Awa, Embera, Eperara, Siapidara, Inga, Kofán, Pasto
Norte de Santander	Bari, U'wa
Putumayo	Awa, Coreguaje, Embera, Embera Katio, Inga, Kamëntsa, Kofán, Nasa, Siona, Uitoto
Risaralda	Embera, Embera Chami
Santander	U'wa, Guanes
Sucre	Senú
Tolima	Coyaima, Nasa
Valle del Cauca	Embera, Embera Chami, Nasa, Waunan
Vaupés	Bara, Barasana, Carapana, Desano, Kawiyarí, Kubeo, Kurripako, Makuna, Nukak, Piratapuyo, Pisamira, Siriano, Taiwano, Tariano, Tatuyo, Tucano, Tuyuka, Wanano, Yuruti
Vichada	Kurripako, Piapoco, Piaroa, Puinave, Sáliba, Sikuane

Fuente: Adaptado de DANE (2005), Departamento Nacional de Planeación (2010).

Como se puede ver en la tabla y en el mapa, las poblaciones indígenas, y por ende sus lenguas, están dispersas a lo largo y ancho del territorio colombiano yendo desde la península de la Guajira, pasando por la zona montañosa del área andina, continuando por las costas del Pacífico desde Panamá hasta los límites con Ecuador, de igual manera yendo hacia la zona selvática del Putumayo, Caquetá, Amazonas, Guaviare, Guainía, llegando hasta Perú y Brasil, pasando por los llanos orientales a través de los departamentos del Meta, Arauca y Vichada para llegar a los llanos venezolanos.

1.1.4.2. Datos demográficos de las lenguas indígenas.

En la siguiente tabla se mostrarán los datos demográficos de las diferentes lenguas habladas en Colombia:

Tabla 4. Número de hablantes por lengua indígenas.

Familia Lingüística	Lengua	Número de hablantes en Colombia
Chibcha	tule o cuna	2.200 personas
	Kogui	9.100 personas
	ika o arhuaco	21.900 personas
	Damana	13.600 personas
	ettetara o chimila	1.600 personas
	Barí	5.900 personas
	uwa o tunebo	7.600 personas
Arawak	Wayú	270.00 personas
	Achagua	550 personas
	Piapoco	3.500 personas
	Curripaco	6.200 personas
	Tariano	200 personas
	Yucuna	400 personas
	Cabiyarí	230 personas
	Curripaco	6.200 personas
Caribe	Yuko	4.800 personas
	Carijona	400 personas

Quechua	Inga	15.450 personas
Tupí	Cocama	2.200 personas
Barbacoa	Guambiano	21.000 personas
	Awá	25.800 personas
Chocó	embara (embara chami, embara katio, embara dobidá, etc.)	80.000 personas
	Waunan	8.900 personas
Guahibo	hitnu o macaguane	650 personas
	Guayabero	600 personas
	Sikuani	35.000 personas
Sáliba-piaroa	Sáliba	2.200 personas
	Piaroa	700 personas
Macú-Puinave o Maku	puinave ⁸	6.400 personas
Tukano	coreguaje y siona	3.000 personas
	cubeo, tanimuca, tucano, desano, macuna, tatuyo, barasana, carapana, tuyuca, yurutí, siriano, piratapuyo, bará, taiwano, wanano, pisamira	30.000 personas
Witoto	Uitoto	6.400 personas
	Ocaina	280 personas
	Nonuya	3 personas

⁸ Por la naturaleza nómada y ubicación geográfica de las comunidades que utilizan las otras lenguas de esta familia no se tiene un censo de sus hablantes.

Bora	Muinane	550 personas
	Bora	900 personas
	Miraña	270 personas
Lenguas aisladas	lengua páez o nasa	186.000 personas
	Ticuna	9.700 personas
	Kamëtsá	4.600 personas
	Cofán	1.700 personas
	Yagua	1.000 personas
	Andoque	140 personas
	Yaruro	60 personas
	Tinigua	1 persona

Fuente: Departamento de Planeación Nacional de Colombia – DPNC (2010).

En Colombia hay aproximadamente cuarenta y cinco millones de habitantes pero como se muestra en la tabla tan solo 798.134 hablan una lengua diferente al español. De igual forma, a partir de los datos se puede decir que muchas de las lenguas están en peligro ya que 17 lenguas tienen menos de mil hablantes y entre estas encontramos tres con menos de 100, de las cuales, dos se encuentran casi extintas ya que cuentan con 3 y 1 hablantes. Dentro de este grupo de 17 lenguas con menos de mil habitantes, se pueden ver siete lenguas con entre 100 y 500 hablantes, y siete con un número de hablantes de entre 500 y 1000.

1.1.4.3. Situación de las lenguas indígenas.

Según el MEN (2010) a través del tiempo las lenguas indígenas se han transformado, hibridizado e incluso muerto. Hoy en día para hablar de la situación de las lenguas indígenas se debe tener en cuenta las diferentes condiciones demográficas, económicas,

geográficas y sociopolíticas, en las que estas lenguas hacen presencia, ya que, en el contexto colombiano son varios los factores que inciden en la vitalidad de estas.

Cada lengua tiene una situación diferente, pues cada una responde a un contexto diferente que obedece a las condiciones mencionadas anteriormente. Estas condiciones influyen de diferentes maneras a las comunidades y es por esto que la realidad sociolingüística para cada una es diferente. Algunas comunidades se han visto más afectadas por la disputa de territorios por parte de los grupos al margen de la ley, viéndose desplazadas y perdiendo la autonomía política y educativa de sus resguardos. Otras, se han visto desprotegidas del estado y no tienen infraestructura escolar para poder llevar a cabo sus proyectos pedagógicos, mientras que, unas cuantas cuentan con escuelas y colegios inmersos en la etnoeducación y educación bilingüe.

Por estas razones la situación lingüística es diferente para cada una, aunque cabe anotar que, según el MEN (2010), muchas de las lenguas indígenas en Colombia presentan buen grado de vitalidad, hay muchas otras en las que se puede evidenciar un grado de debilitamiento con relación al uso, número de hablantes, transmisión intergeneracional y presencia de las lenguas en los nuevos ámbitos, aspectos importantes según la UNESCO (2010) para medir la vitalidad de una lengua. Debido a esto, Colombia cuenta con un número preocupante de lenguas en peligro de extinción o en alto riesgo.

1.1.4.4. Lenguas indígenas en peligro de extinción.

Aunque teniendo en cuenta los datos generales dados anteriormente se podría decir que hay varias lenguas en peligro de extinción, que se podrían catalogar en dos grupos, según los datos de Landaburu (2004) y corroborados por el Departamento de Planeación Nacional de Colombia – DPNC (2010), un primero, de lenguas casi extintas y un segundo de lenguas en serio peligro de extinción. En el primer grupo encontraríamos cinco lenguas que son: tinigua con un hablante, nonuya con 3 hablantes, carijona con más o menos 30 hablantes pasivos, totoró con 4 hablantes activos y 50 hablantes pasivos, pisamira con aproximadamente 25 hablantes. En el segundo grupo se encuentran 19 lenguas que son: achagua, hitnu, andoke, bora y mirañana, ocaína, cocama, nukak, yuhup, siona, coreguaje,

sáliba, cofán, muinane, cabiyarí, guayabero, ette o chimila, kamëntsá, criollo de San Basilio de palenque.

A pesar de las diferentes políticas de bilingüismo y de que estas lenguas estén amparadas por la Constitución colombiana, la extinción y el peligro de estas, se debe al poco impacto que tienen estos idiomas en la vida nacional, y por ende en los contextos educativos, en donde la enseñanza bilingüe no se ha dado de una forma correcta, dejándose las políticas de bilingüismo y la enseñanza bilingüe a manos de la iglesia y algunos pocos interesados. En la actualidad se está intentando cambiar esto con la creación de políticas como: la Política de Lenguas Nativas del Ministerio de Cultura, la Política de atención educativa a grupos étnicos por parte del Ministerio de Educación Nacional en donde se contemplan proyectos educativos bilingües, y por último, la Política para la otorgación de licencias de funcionamiento a radio emisoras indígenas por parte del Ministerio de la Tecnología de la Información y las Comunicaciones según lo informa el DPNC (2010).

1.2. El Departamento del Meta y sus comunidades indígenas

El Departamento del Meta se encuentra ubicado en la zona central de Colombia, zona denominada como Piedemonte Llanero, es decir al occidente de los Llanos Orientales y al oriente de la región andina, más específicamente en la ladera este de la cordillera oriental. Es por esta situación que su geografía abarca desde zona montañosa andina hasta planicies llaneras. El Meta es uno de los departamentos más extensos de Colombia ya que su territorio equivale al 7,5% del territorio nacional; este departamento está compuesto por un área de 85,770 km², en los que se encuentran distribuidos los 29 municipios que lo conforman (Gobernación del Meta, 2013; Martín, 1979; Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, 2000), y con una población de 713,772 personas según el DANE (2005), y de 906,755 para la Gobernación del Meta (2010)⁹.

⁹ Estas cifras han sido obtenidas por el censo de salud que realizó la Secretaria de Salud del Meta durante el año 2010, se ha decidido poner los dos datos ya que las cifras del DANE (2005) son las cifras oficiales dadas por el gobierno, la cuales siguen vigentes hasta el próximo censo nacional y los de la Gobernación del Meta (2010) porque se aproximan más a la actualidad y realidad del Meta, de esta manera se pueden verificar tanto los datos nacionales como los departamentales.



Figura 3. Ubicación del departamento del Meta en Colombia.
Fuente: Ecoturismo-Colombia (2015).

Según la Gobernación del Meta (2010) el departamento se encuentra localizado en una región ganadera y agrícola, siendo la cría y engorde de bovinos y porcinos, más el cultivo de arroz, palma, caucho, maíz y yuca las principales actividades económicas del departamento. Aunque, durante la última década, ha sido el epicentro de la industria petrolera pues es el departamento donde se encuentran los pozos petroleros más grandes e importantes del país, moviendo su economía hacia frentes industriales, convirtiéndose en un centro de migración para los colombianos de otras regiones del país debido al incremento de oportunidades laborales que la explotación de petróleo ha traído consigo.

En contraste con lo anterior, en cuanto al contexto sociopolítico y de seguridad, ha sido uno de los departamentos históricamente más golpeados por los grupos al margen de la ley, debido a su posición estratégica. Estos grupos se disputaron el control del territorio metense y como consecuencia de su guerra territorial hubo desplazamientos forzados de la población civil, secuestros, actos terroristas y masacres, aunque en la actualidad se vive con

una relativa calma debido a los procesos de desmovilización paramilitar y el proceso de diálogos de paz con las FARC (Gobernación del Meta 2010)

Las comunidades indígenas han estado permeadas por todas estas situaciones sociales, económicas y políticas, ya que en el Meta confluyen la población mayoritaria y la población indígena en los diferentes contextos sociales siendo la población indígena una minoría en el departamento. Según el DANE (2005) hay una población indígena de 11,034 personas y según la Gobernación del Meta¹⁰ (2010) hay 13,760. La población indígena se encuentra ubicada principalmente en 20 resguardos establecidos legalmente. Algunos indígenas han decidido desplazarse hacia las cabeceras municipales y hacia la capital, Villavicencio.

En el departamento del Meta se encuentran principalmente 5 comunidades indígenas, los Achagua, Piapoco, Sikuani, Guayabero y Nasa, que se tienen como naturales de la región, aunque, debido a los movimientos migratorios que se han dado dentro del territorio colombiano, hoy en día se pueden encontrar comunidades que no son propias de este departamento; un ejemplo de estas son las comunidades Embera, Witoto, Inga, Cubeo, Guambiano, Sáliva y Embera Catio que se pueden encontrar, según la Gobernación del Meta (2010), en asentamientos en Villavicencio o La Uribe, como población desplazada.

La población indígena que se encuentra tanto en los resguardos como en las cabeceras municipales, se desenvuelven económica, política, social y académicamente dentro de las actividades de la población mayoritaria. Es decir, trabajan para los campesinos o empresas que han llegado a la región, como por ejemplo en las petroleras, desempeñándose como guías de terreno, vigilantes y obreros en los pozos de explotación. En las caucheras, trabajando como recolectores, cortadores y cultivadores. En el ambiente político, trabajando en las campañas políticas y muchas veces siendo parte de las listas de representantes u opositando por puestos gubernamentales. En lo educativo, compartiendo las escuelas y colegios con la población mayoritaria y socialmente compartiendo festividades y actividades diarias en los pueblos junto con los campesinos o colonos de la región (Gobernación del Meta 2010).

¹⁰ Como se ha dicho anteriormente, se tiene en cuenta tanto la cifra nacional como la departamental, así difieran, para poder tener la perspectiva de los dos entes gubernamentales.

1.2.1. La comunidad Achagua.

La comunidad achagua es una de las cinco comunidades originales del departamento del Meta, la cual tiene su propia reserva llamada Humapo¹¹ – La Victoria, anteriormente denominada El Turpial. Se encuentra ubicada en el municipio de Puerto López y esta reserva cuenta con su propio sistema de gobierno, con su sistema económico y, bajo los lineamientos del Ministerio de Educación, con su propia escuela, Yaaliakeisy.

1.2.1.1. Localización.

En la actualidad, la comunidad achagua está ubicada en el departamento del Meta y la mayoría de los achaguas viven en el resguardo Humapo - La Victoria, el cual se encuentra localizado dentro de la jurisdicción del municipio de Puerto López. Este resguardo cuenta con una extensión, según Cormacarena (2009), de 24,21 kilómetros cuadrados.

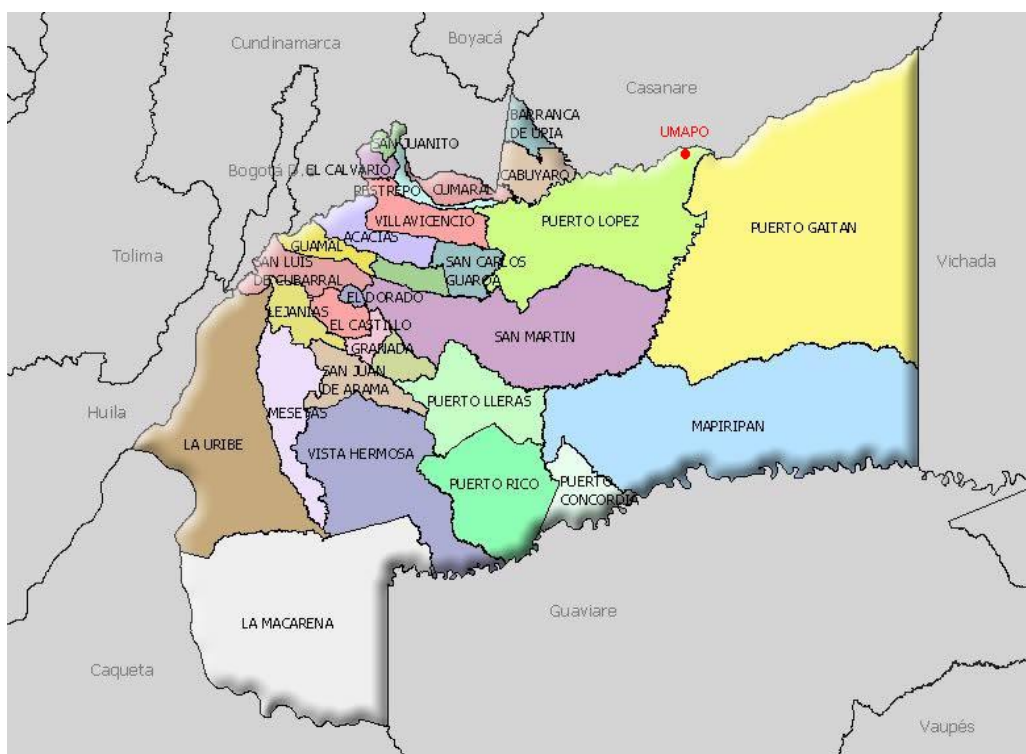


Figura 4. Localización de Humapo en el Meta.
Fuente: Adaptado por Luis Penagos de Gobernación del Meta.

¹¹ En la literatura y documentos se puede encontrar el nombre de este resguardo escrito de dos maneras: Humapo y Umapo. Se ha decidido dejar la grafía encontrada en los documentos oficiales de la comunidad indígena, es decir, Humapo.

Según Espinel (1975), Arango y Sánchez (2006), el Ministerio del Interior (s.f.) y el Instituto de Cultura Hispánica (2000) al momento de la conquista y más específicamente de la colonia de los Llanos Orientales la nación Achagua se encontraba en todo el territorio llanero colombovenezolano, más específicamente, estaban divididos en diferentes regiones, principalmente en las laderas de los ríos localizados en los Llanos Orientales.



Figura 5. Nación Achagua durante la Conquista y la colonia.
Fuente: Adaptado por Luis Penagos de Google Maps.

En Colombia, la primera región fue la conocida como Gran Ayrico, esta zona se localizaba entre los ríos Guaviare y Vichada. La segunda región eran los Llanos del Casanare, a lo largo del río Meta hasta el Orinoco. Ya en el territorio de Venezuela se encontraban en los Llanos de Barinas, en el Andén Orinoquense de Barraguán y en toda la

extensión del río Apure. De igual manera se encontraron comunidades achaguas que ocupaban las zonas cercanas a los ríos Amanavení, Ariari, Iteviare, Uva y Vichada.¹²

La nación Achagua estaba “dividida en subgrupos que ocupaban las regiones desde el Apure hasta el Guaviare, en más de sesenta villas o asentamientos que tomaban distintos nombres locales... Era pues un grupo de amplia dispersión por los Llanos del Orinoco. De todas formas, la nación Achagua era, en el momento de la conquista, bastante numerosa e importante de los Llanos” (Instituto de Cultura Hispánica, 2000, párr.4).

Ya para 1920 Salas en Espinel (1975) los localiza en el estado de Bolívar Guairico, Zamora y Bermúdez en Venezuela. Al mismo tiempo, localiza otra parte de la comunidad achagua entre los ríos Meta, Arauca y Guaviare, más exactamente en los límites del departamento del Meta y Casanare.

Según Espinel (1975), debido al choque con los colonizadores, conquistadores y otras comunidades indígenas, algunos achaguas empezaron a migrar y a volverse nómadas abandonando a sus antiguos pueblos y adentrándose hacia las sabanas llaneras. Por otra parte, quienes decidieron mantener su naturaleza sedentaria se ubicaron en el Meta en donde eran, de cierto modo, protegidos por las misiones de los Jesuitas, entablando relaciones con estas misiones y además con los dueños de las haciendas El Turpial y La Victoria con las que comerciaban sus productos. Es allí en donde se establecieron fundando primero el caserío de Chavia, de donde tuvieron que salir por amenazas para luego fundar el resguardo El Turpial, luego denominado Humapo - La Victoria en 1978 según el Consejo Superior de la Judicatura, la Organización Nacional Indígena de Colombia, la Escuela Judicial Rodrigo Lara Bonilla y el Resguardo Indígena Kankuamo (2010), y es en donde hasta el día de hoy se conserva la última comunidad achagua.

¹² La localización de los achaguas durante la conquista ha sido descrita por varios cronistas y los han ubicado a lo largo y ancho de la región llanera colombovenezolana. La descripción más específica en cuanto a la localización la dio Rivero (1883) quien ubicó a los achaguas, hasta aproximadamente 1750, desde los Llanos de Barinas en Venezuela hasta la región perteneciente hoy en día al municipio de San Juan de Arama en el Meta, Colombia. Dice que los achaguas se encontraban esparcidos en las laderas y sabanas de los ríos Ariporo, Casanare y Meta, abarcando así a más de veinte naciones con la misma lengua. En 1701 encontraron otras veintiuna comunidades independientes unas de las otras que compartían el mismo idioma, lo que las clasificó como pertenecientes a la comunidad achagua. Estas comunidades se encontraban ubicadas a las orillas del río Vichada hasta las bocas del río Guaviare. Otros autores como Salas, Codassi y Fabo en Espinel (1975) ubican a los achaguas a lo largo y ancho de la región Orinoquia, en la ribera de los ríos Arauca, Ele, Casanare, Sasare, Maní, Orocué y Muco dominando estos territorios.

1.2.1.2. Población.

Rivero (1883) refiere que la nación Achagua al momento de la conquista llegó a ser una de las más numerosas de los llanos colombovenezolanos, y al mismo tiempo una de las más perseguidas y diezmadas debido a su docilidad. Es muy difícil dar un número de achaguas exacto para la época de la conquista ya que según el Ministerio del Interior (s.f.) podrían haber sido hasta treinta mil achaguas los que conformaban esta nación durante esa época, incluso Wilson y Levinsohn (1992) refiere un número de achaguas de entre cincuenta mil y cien mil achaguas y, según Espinel (1975) a la llegada de los Jesuitas a las tierras llaneras se calculaban cuatro mil achaguas.

El número de achaguas se vio diezmado debido, además del exterminio durante la conquista y la colonia de la Orinoquia, a los diferentes conflictos armados en Colombia, en especial durante la década de los cincuenta, del siglo pasado, durante la guerra bipartidista en la que se llegó a incinerar las malocas de la comunidad achagua, y en la que se practicaron las guahibadas, nombre que se le dio a la caza y exterminio de comunidades indígenas por partes de los dueños de los hatos ganaderos para liberar y apoderarse de las tierras (Consejo Superior de la Judicatura, et al. 2010).

Hoy en día en el resguardo Humapo queda un número de 558 según el DANE (2005) y la Vicepresidencia de la República (2010), pero según los datos del DANE (2013) el número de habitantes de Humapo es de 673 siendo el mayor asentamiento de esta comunidad¹³. A nivel nacional la totalidad de la comunidad achagua es de 796 según el DANE (2005).

Tabla 5. Distribución del pueblo indígena Achagua en Colombia según DANE (2005).

Departamento	Municipio	Cabecera		Resto		Total
		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Meta	Puerto López	0	1	298	260	559
Casanare	Paz de Ariporo	53	64	0	0	117
Meta	Villavicencio	13	17	0	0	30

¹³ Según los datos obtenidos directamente del resguardo Humapo, durante el trabajo de campo realizado allí, la población de Humapo es de 750 personas, se da este dato como información extra obtenida del trabajo realizado pero no se da como reporte oficial ya que no está sustentada por ninguna oficina gubernamental de Colombia.

Meta	Granada	7	7	0	0	14
Casanare	Yopal	8	2	1	0	11
Casanare	San Luis de Palenque	5	6	0	0	11
Casanare	Agua Azul	4	3	0	0	7
Bogotá	Bogotá D.C.	4	1	0	0	5
Cundinamarca	Fusagasugá	3	1	0	1	5
Cauca	Popayán	3	0	0	0	3
Meta	Acacías	0	2	0	0	2
Meta	Guamal	0	2	0	0	2
Meta	San Carlos de Guaroa	0	0	2	0	2
Valle	Palmira	1	1	0	0	2
Casanare	Maní	0	0	1	1	2
Antioquia	Bello	1	0	0	0	1
Antioquia	Rionegro	0	0	1	0	1
Bolívar	Cartagena	1	0	0	0	1
Boyacá	Duitama	0	1	0	0	1
Cundinamarca	Anolaima	0	0	0	1	1
Cundinamarca	Funza	0	0	1	0	1
Cundinamarca	Madrid	0	0	0	1	1
Chocó	Quibdó	1	0	0	0	1
La Guajira	Albania	1	0	0	0	1
Meta	San Martín	0	1	0	0	1
Nariño	Pasto	1	0	0	0	1
Nariño	San Andrés de Tumaco	1	0	0	0	1
Quindío	Armenia	1	0	0	0	1
Quindío	Montenegro	1	0	0	0	1
Quindío	Salento	1	0	0	0	1
Risaralda	Dosquebradas	0	0	0	1	1
Santander	Girón	0	0	1	0	1
Sucre	Corozal	1	0	0	0	1
Tolima	Carmen de Apicalá	0	1	0	0	1
Valle	Cali	1	0	0	0	1
Valle	Zarzal	0	1	0	0	1
Casanare	Nunchía	1	0	0	0	1
Casanare	Pore	1	0	0	0	1
Casanare	Villanueva	0	0	1	0	1
Total		114	111	306	265	796

Fuente: Ministerio del Interior (s.f.).

Aunque la comunidad achagua ha sido una de las más diezmadas en la región de los llanos orientales, estos han sabido sobrevivir ya que se han ido fortaleciendo estructural y políticamente, abriéndose campo con su resguardo y así recuperando su número de habitantes, ya que según Wilson y Levinsohn (1992) para el inicio de los años 90 no superaban los 200 habitantes, mientras que Arango y Sánchez (2006) refieren que para el censo de 1993 quedaban 283 achaguas y según Meléndez (1998) para mediados de los 90 había un número aproximado de 400. Hoy en día según los últimos reportes del DANE (2013) y como se ha dicho anteriormente la comunidad cuenta con más de 700 habitantes.

1.2.1.3. Organización política.

A pesar de haberse casi extinguido, la comunidad achagua ha intentado mantener sus costumbres y organización política. Según el Consejo Superior de la Judicatura et al. (2010), las comunidades indígenas que existieron y existen en la Orinoquia colombiana compartieron y comparten una misma estructura política, la cual constaba de un consejo de mayores y de un capitán. El consejo de mayores estaba conformado por los ancianos de la comunidad que durante su vida habían destacado en la resolución de conflictos dentro de la comunidad y con otras comunidades, estos aconsejaban al capitán en el momento de la toma de decisiones. El capitán de la comunidad era el máximo líder y tenía poder absoluto sobre la comunidad para decidir qué se debía hacer, organizando a las personas para el trabajo y sirviendo de mediador para las relaciones con otras comunidades.

En la actualidad, aunque se ha intentado mantener esta estructura, la verdad es que no se conserva de tal manera ya que la comunidad se ha visto permeada por los diferentes entes políticos nacionales, departamentales y municipales a los que esta debe responder sobre diferentes aspectos como lo son territorialidad, cultura, educación y economía.

Hoy en día, el sistema político y de autoridad en la comunidad achagua, más específicamente en el resguardo Humapo, está estructurado de la siguiente manera: un cabildo y las autoridades tradicionales, quienes conforman las asambleas para tratar los diferentes temas que le competen al resguardo. Las autoridades tradicionales son las descritas anteriormente, el Consejo de Ancianos y el Capitán.

El cabildo lo conforman un gobernador, que es el representante legal de la etnia a nivel nacional frente a las diferentes estancias gubernamentales, este también diseña y gestiona el plan de inversión de los recursos de transferencias y elabora y ejecuta proyectos basados en las necesidades de la comunidad, y como cabeza del cabildo toma decisiones junto con el consejo de ancianos y el capitán. Este gobernador será elegido por elección en asamblea y cada vez saldrá un gobernador de un clan diferente. Un secretario, quien se hace cargo de los asuntos organizativos del cabildo llevando el archivo, actas de reuniones y sirviendo de apoyo al trabajo del gobernador. Un fiscal, quien hace veeduría de las funciones de los miembros del cabildo y fiscaliza el manejo de los dineros de la comunidad. Un tesorero, quien se encarga de manejar el dinero del cabildo y, por último, los alguaciles, quienes apoyan el trabajo del gobernador entre la comunidad organizando el trabajo, informando a las personas y llevando a cabo las decisiones tomadas por la asamblea, además de servir como ente policial.

1.2.1.4. Organización social.

Los achaguas se dividen en clanes; en 1978, al momento de la creación del resguardo indígena Humapo - La Victoria, quedaban tres clanes solamente, Arrepiche, Cuniche y Cumaica. Una década después, la unión de los Sáliva con algunos achaguas aportó un clan más, los Machay, y tiempo después resultaron otros dos linajes más, Gaitán y Cobarte, de la articulación con el pueblo Piapoco; a estos dos últimos linajes se les ha dado ya la categoría de clanes dentro de la comunidad achagua (Consejo Superior de la Judicatura et al. 2010)

Los achaguas tienen un tipo de asentamiento nucleado ya que ubican sus viviendas en torno a un centro. En Humapo hay dos núcleos principales: el núcleo la comunidad, que es la avenida que atraviesa el resguardo y desde la cual se ven las malocas construidas a uno y otro lado, y el núcleo genealógico o familiar, que ubica como centro la casa paterna y es alrededor de esta que las hijas casadas establecen sus hogares conformando el caserío familiar. Al visitar Humapo se pueden observar los caseríos familiares patrilocales de los diferentes clanes nombrados anteriormente (Consejo Superior de la Judicatura et al. 2010).

1.2.1.5. Economía.

Morey (1975) afirma que desde la época de la conquista y la colonia se ha tenido a la comunidad achagua como una de las comunidades indígenas especialistas en la pesca, el cultivo y como ejecutores de redes comerciales, y que es posible que los campos elevados para los cultivos que se encontraron en los llanos, especialmente en los venezolanos, hayan sido creados por la nación Achagua. Entre sus cultivos, que persisten hasta la actualidad, se destaca la yuca brava, yuca dulce, el maíz, el ají, frutales como piña, palmas, caña de azúcar y una especie de maíz de dos meses llamado mapito.

Según el Instituto Colombiano de Cultura Hispánica (2000), Arango y Sánchez (2006) y el Ministerio del Interior (s.f.) los achaguas gozaron de una naturaleza cosmopolita, ya que lograron crear sistemas de comercio donde destacó la Quiripa, la cual, según Morey (1975) era una moneda de sartas de conchas que ellos elaboraban y utilizaban como divisa para el intercambio de materiales para el cultivo, la caza y la pesca con otras culturas. También producían y comerciaban ollas de cerámica, pájaros, miel, aceite de huevos de tortuga y el barbasco, que es una hierba paralizante utilizada en la pesca. Según el Instituto Colombiano de Cultura Hispánica (2000) sus productos fueron tan comerciales que llegaron incluso a estar en el altiplano de Bogotá utilizados por los Muisca.

Hoy en día, según el Ministerio del Interior (s.f.) y Arango y Sánchez (2006), la economía actual de esta comunidad se concentra en la horticultura y el levante y engorde de bovinos, siendo sus principales cultivos la yuca brava y el maíz. Por otro lado, durante la época de sequía cazan y pescan. Como adición a estas actividades tradicionales algunos hombres de la comunidad se dedican al trabajo asalariado en los hatos ganaderos, las caucheras, la petrolera y a la fabricación de artesanías como budares y chinchorros para la venta.

1.2.1.6. Lengua.

La lengua achagua, según Landaburu (2005), Meléndez (2005) y Wilson y Levinsohn (1992), pertenece a la familia lingüística Arawak, más específicamente al tronco o subgrupo maipure. Según Meléndez (2012), este tronco, también llamado Un-Sprache,

debido a la característica de su marcador de primera persona, es el más certeramente considerado como lengua arawak. Según Landaburu (2005), en Colombia se pueden encontrar lenguas arahuacas en tres áreas: la Guajira, los Llanos orientales del Orinoco y en la zona del río Caquetá y del Apaporis.

Según Landaburu (2005), la familia lingüística arawak es la más extendida en Suramérica; se presume que su origen es centro-amazónico, y se difundió durante los últimos milenios por los ríos tributarios del Amazonas y del Orinoco y por las costas del mar Caribe. Según Meléndez (2012), el arawak como familia lingüística está ligada a la historia de la conquista y colonización ya que según datos etnohistóricos cuando los españoles llegaron fue con este grupo que tuvieron sus primeros contactos. Los Taínos, de lengua arawak, eran quienes habitaban la isla de La Española, a la que llegó Colón y sobre quienes escribió Fray Ramón Pané. Es debido a esto que, según Meléndez (2012), al arawak corresponden algunos de los americanismos más extendidos, como lo son: yuca, canoa, bohío, cacique, guayaba, cazabe, hamaca, entre otros; siendo casi tan importante como los sustratos de quechua o náhuatl, aunque no hubiese un imperio unificado asociado a lo arawak.

El achagua fue una lengua utilizada como lengua vehicular en los Llanos orientales y, debido a esto, hoy en día se conservan gramáticas y vocabularios del siglo XVI, elaborados por las misiones jesuitas, específicamente por los padres Neira y Ribeiro (1762) (Meléndez 2012).

Según Meléndez (1989), el achagua es una lengua aglutinante, en la que los sufijos operan como marcadores de género, número, tiempo y modo, modificando así los morfemas nominales o verbales.

1.2.1.7. Cultura y religión.

Como se ha dicho anteriormente, la comunidad achagua ha sido una de las más afectadas por el encuentro y contacto con los colonos y campesinos, y es por esta razón que los achagua han perdido gran parte de sus tradiciones culturales y religiosas.

Según el Ministerio del Interior (s.f.), desde el siglo XVIII han estado afectados por la actividad misionera evangélica, que ha estado en continua labor de conversión de los indígenas hacia el cristianismo; tanto ha sido este trabajo que dentro del resguardo de Humapo hay una iglesia ya edificada. Sin embargo, los ancianos siguen intentando preservar las costumbres y pasar el conocimiento ancestral a los jóvenes en los ritos realizados en los lugares sagrados.

Los lugares sagrados han sido afectados por la construcción de las líneas de los oleoductos y la industrialización del lugar que han traído los hatos ganaderos y las caucheras; sin embargo se mantienen unos pocos en donde se realizan los ritos por parte de los mayores en donde se utilizan plantas psicotrópicas y se educa a los jóvenes en la actividad de la pesca, el rezo y la caza bajo la guía de las diferentes deidades.

Los achaguas son politeístas y veneran deidades que gobiernan los diferentes elementos de la naturaleza como lo son el río, la tierra, el sol, la luna y diferentes animales que tienen determinadas características o poderes especiales.

2. La educación indígena en Colombia

Los derechos de las comunidades indígenas en Colombia han sido vulnerados en múltiples ocasiones; desde la conquista pasando por la colonia y la república hasta llegar a la época moderna. Ha sido por estas situaciones por las que las comunidades se han organizado para pedirle al gobierno nacional que vele por sus derechos y proteja su cultura, lengua, identidad, economía, territorio, salud y educación. Es por esto por lo que a través de la construcción política y legal del país se ha tenido en cuenta la inclusión de estas comunidades minoritarias para así protegerlas y recuperar sus lenguas y culturas.

2.1. Las Leyes a Favor de la Educación Indígena¹⁴

Desde los tiempos de la independencia se ha intentado crear leyes que velen por los derechos de la población indígena en Colombia, y es por esta razón que esta población es tenida en cuenta desde las primeras leyes dictadas por Simón Bolívar. Esto se puede observar en el decreto del 20 de mayo de 1829 de Rosario de Cúcuta, escrito y firmado por Bolívar, en donde se busca darle un espacio a las comunidades indígenas proveyéndoles de territorio, gobernabilidad y educación.

En los artículos seis, siete y ocho de este decreto se propende por la creación de escuelas y la designación de maestros y sus salarios; pero es en el artículo nueve en donde se dispone que “todos los jóvenes mayores de cuatro años y, menores de catorce asistirán a las escuelas, donde se les enseñarán las primeras letras, la aritmética, los principios de la religión y los derechos y deberes del hombre y del ciudadano en Colombia conforme a las leyes” (Bolívar, 1992, p. 120).

Después de este decreto las leyes que protegían a las comunidades indígenas se fueron dejando de lado y no se especificaba al respecto en las publicaciones legislativas. Es hasta final de los años setenta cuando las diferentes comunidades indígenas se organizaron para pedir la vinculación y la visibilización de sus comunidades en las diferentes leyes y en los decretos expedidos por las ramas legislativa y ejecutiva del gobierno nacional.

¹⁴ Haciendo una revisión de las leyes y decretos se ha escogido las principales que regulan la educación y las políticas etnoeducativas y etnolingüistas por lo que se ha dejado de lado varias leyes que, aunque propenden por estas políticas a través de algunos artículos, propenden principalmente por territorialidad, economía, presupuesto, participaciones y política.

Como resultado de las exigencias de estas comunidades se vio la inclusión de los indígenas y la preocupación por la protección del derecho a la educación por primera vez en el decreto 088 de 1976, por el cual se reestructuraba el sistema educativo colombiano. En el artículo 11, específicamente, se establecían los programas regulares para la educación de las comunidades indígenas en donde se tendría en cuenta su realidad y se fomentaría la conservación y divulgación de sus culturas autóctonas. En este artículo también se aseguraba la participación de las comunidades indígenas en los beneficios del desarrollo económico que tuviese el país.

Es en este mismo decreto, en el artículo 33 numeral f, donde se estipula que la División de Diseño y Programación Curricular de Educación Formal del Ministerio de Educación Nacional debía diseñar, programar y evaluar el currículo para una educación especialmente dirigida hacia las comunidades indígenas, contando con la participación directa de los miembros de estas comunidades.

Dos años más tarde se expide otro decreto para poder desarrollar lo estipulado en los artículos mencionados anteriormente y, es el decreto 1142 de 1978, en el que el gobierno nacional reconoce el pluralismo étnico y el derecho de las comunidades indígenas a recibir una educación especialmente adecuada a sus necesidades socioculturales, económicas y lingüísticas; para que se velara por el mantenimiento cultural y lingüístico y, al tiempo se promoviera los conocimientos básicos para la integración e inclusión de estas comunidades a la población mayoritaria, fortaleciendo así la capacidad de decisión de los indígenas sobre su comunidad.

Ya en 1986 el gobierno nacional publica el decreto 2230, con el cual se crea el Comité Nacional de Lingüística Aborígen, debido a la necesidad de un órgano institucional que le asesore en la toma de decisiones acerca de las políticas de educación, mantenimiento, recuperación e investigación sociocultural y lingüística de las lenguas indígenas y criollas existentes en el territorio nacional. Este comité está conformado por lingüistas y pedagogos pertenecientes a las diferentes dependencias académicas y gubernamentales destacadas en los estudios etnoculturales, etnoeducativos y etnolingüísticos.

A pesar de la promulgación de estos tres decretos que empiezan a favorecer la investigación, protección, conservación, recuperación y el mantenimiento de las culturas y lenguas indígenas, no es sino hasta 1991, a través de la Constitución Política de Colombia, cuando estos se definen como derechos y bienes constitucionales, protegiendo así a las comunidades, su cultura y sus lenguas a través de una serie de artículos que les da derechos y poderes especiales a las diferentes comunidades indígenas en el país.

Es por medio de los artículos constitucionales 7, 8, 10 y 68 que el estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación, obliga al estado y a la ciudadanía en general a proteger las riquezas culturales del país, establece las lenguas y dialectos de los grupos étnicos como oficiales en sus territorios, promueve la enseñanza bilingüe para estas comunidades y les da derechos a los grupos étnicos a una formación académica que respete y desarrolle su identidad cultural.

Gracias a la constitucionalización de los derechos de las comunidades indígenas, a tener su territorio, su política, su propia educación protegiendo, manteniendo y recuperando sus diferencias culturales y sus lenguas; durante los siguientes años se legisló a favor de esto y, como resultado se han visto leyes y decretos, que siguen dos líneas específicas; primero, la de promover una educación apropiada para su contexto y, segundo, la de una política de conservación y recuperación de sus lenguas.

En la primera línea, de promoción y necesidad de una educación diferente y específica para las comunidades indígenas, se cuenta ya con diferentes leyes que desarrollan un lineamiento a seguir por las diferentes instituciones gubernamentales y académicas. Para empezar con esta línea se encuentran las leyes 21 de 1991 y 1381 del 2010, por medio de las cuales se desarrollan los artículos 7, 8 y 10 de la Constitución Política y se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas en países independientes, adoptado por la 76ª reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo (O.I.T.), en Ginebra en 1989.

A través de estas leyes, más específicamente en los artículos del 26 al 31 y, en el Título III, en los artículos 20, 21 y 22, se dictan normas específicas sobre el reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de las comunidades

indígenas, decretándose una educación a todos los niveles para los pueblos indígenas interesados, en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional, así como la adopción de medidas de carácter educativo en los diferentes sectores de la comunidad nacional y en especial a los que se encuentren en un contacto más directo y continuo con los pueblos indígenas para reconocer las diferencias culturales, conocerlas, entenderlas y respetarlas para así eliminar prejuicios que se puedan tener acerca de estos pueblos.

Estos programas deben ser desarrollados y aplicados de manera cooperativa con las comunidades, en instituciones propias de estas, con personal preparado de la comunidad y en función de sus necesidades particulares, abarcando su historia, conocimientos, técnicas, sistema de valores y las diferentes aspiraciones sociales, económicas y sociales, pero al mismo tiempo, impartiendo los conocimientos generales y aptitudes básicas para un desenvolvimiento en la comunidad nacional.

Continuando con esta línea, se puede encontrar la ley 115 de 1994 con la que se expide la ley general de educación. En esta ley se encuentra por primera vez la definición de etnoeducación entendiéndose como la educación para grupos étnicos “que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (Artículo 55).

Se establecen en esta ley como principios de la etnoeducación, además de cumplir con todos los requisitos de la educación formal en Colombia, velar por criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad, teniendo como finalidad afianzar los procesos de identidad. Para estos fines esta ley apoya la formación y contratación de etnoeducadores, propone asesorías especializadas a través de los diferentes entes gubernamentales y regula la intervención de organizaciones internacionales así como de organizaciones no gubernamentales ya existentes.

Debido a la necesidad de profundización y reglamentación de la etnoeducación, el gobierno nacional redactó y publicó el decreto 804 de 1995 por medio del cual se reglamenta la atención educativa para los grupos étnicos. En este decreto se introduce la

etnoeducación al sistema de servicios públicos nacional por lo que se empieza a entender como uno de los principales derechos de las comunidades indígenas.

Al mismo tiempo, propone como principios de la etnoeducación la integración de conceptos sociales y culturales de la población indígena y la población mayoritaria, la autonomía de las comunidades como derecho en los procesos etnoeducativos, la participación comunitaria, la interculturalidad entendida como el reconocimiento de la propia cultura y el conocimiento de la cultura de las otras comunidades, la progresividad y la solidaridad.

De esta manera este decreto especifica que la etnoeducación, además de seguir el objeto, principios y fines generales de la educación colombiana, debe incluir las particularidades sociales que caracterizan a los grupos étnicos y su currículo se debe fundamentar en la territorialidad, la autonomía, la concepción de vida de cada pueblo, su lengua, su historia e identidad según sus costumbres.

Más recientemente, a través de la Ley 1098 de 2006 artículo 13, la etnoeducación, como orientación para atender las necesidades educativas y académicas de los grupos étnicos, se ratifica como uno de los derechos legítimos de los infantes y adolescentes pertenecientes a alguno de estos grupos.

Debido a la necesidad de agilizar los procesos administrativos y legales por parte de las comunidades indígenas en los últimos años se ha propendido por mayor autonomía y, es por esto que se redactan los decretos 2406 de 2007 y 1953 de 2014. Mediante estos decretos se crea, respectivamente, la Comisión Nacional de Trabajo y Concentración de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI) y, el régimen de sistemas propios de los pueblos indígenas.

La CONTCEPI tiene la función de trabajar directamente con las Secretarías de Educación municipales y departamentales, tanto a nivel regional como nacional, para: diseñar, formular y difundir la política pública educativa, formular directrices y criterios para la construcción y la aplicación de las políticas públicas educativas en todos los niveles

y, apoyar el diseño, implementación y socialización de Proyectos Educativos Comunitarios o Proyectos Etnoeducativos y/o, procesos organizativos de cada pueblo indígena.

Por otro lado, el régimen de sistemas propios indígenas busca la aplicación de un sistema educativo propio indígena junto con una educación indígena propia que buscan satisfacer las necesidades educativas y académicas de estas comunidades. Es en este decreto, el 1953 del 2013, donde se busca la formación integral colectiva cuyo objetivo principal es el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural, territorialidad y la autonomía de los pueblos indígenas en función con los valores, saberes, conocimientos y prácticas propias de estas comunidades y teniendo en cuenta la relación con los saberes y conocimientos interculturales y universales.

Pasando a la segunda línea, la cual propende por la protección, recuperación y mantenimiento de las lenguas indígenas, se puede decir que a través de las leyes anteriormente descritas, se observa como la lengua indígena hace parte fundamental de la etnoeducación buscándose, principalmente, su protección para evitar la desaparición y, en segundo lugar, el mantenimiento y recuperación para aumentar así el número de hablantes dentro de las comunidades y ampliar los contextos comunicativos en los que se puedan usar estos idiomas.

Dentro de esta segunda línea, se puede ver la ley 21 de 1991 en el artículo 28, el cual formula el deber de enseñar a leer y escribir a los estudiantes, siempre que sea posible, en su propia lengua. Además, en el artículo 57 de la ley 115 de 1994, se decreta que en los territorios indígenas, la enseñanza será bilingüe y se toma como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo.

En la actualidad es la ley 1381 del 2010 la que rige las políticas de protección de las lenguas nativas y desarrolla en profundidad los artículos de las otras leyes y de la Constitución Política, ya que incluye a las lenguas indígenas en la Lista Representativa de Manifestaciones de Patrimonio Cultural Inmaterial prevista en la Ley 1185 de 2008 en donde quedan amparadas por el Régimen Especial de Protección y Salvaguarda.

Además, fomenta y normatiza los programas de fortalecimiento de las lenguas indígenas a través de la educación bilingüe en los territorios indígenas, el uso de estas en los medios de comunicación y en la producción de materiales de lectura, audio visuales y digitales. Por otro lado, promueve la investigación, documentación y difusión de materiales sobre lenguas nativas a través de los diferentes entes académicos y gubernamentales.

Por último, a través de esta ley se crean, primero, el Consejo Nacional Asesor de Lenguas Nativas, el cual está conformado por representantes de las diferentes universidades y organizaciones especializadas en la etnolingüística y es un organismo técnico encargado de asesorar al Ministerio de Cultura en la definición, adopción y orientación de los planes de protección y fortalecimiento de las lenguas indígenas y criollas; segundo, el Día Nacional de las Lenguas Nativas, celebrándose el 21 de febrero de cada año, día en el que se realizará y promoverá el valor de la pluralidad lingüística y la diversidad cultural a través de actos y programas educativos a nivel nacional y en coordinación con las actividades del Día Internacional de la Lengua Materna.

Como se puede dar cuenta mediante las leyes y los decretos anteriormente descritos, las comunidades indígenas en Colombia cuentan con un sistema jurídico legal que propende por una educación bilingüe especialmente dirigida a la protección y fortalecimiento de las culturas, costumbres y lenguas indígenas teniendo en cuenta su contexto sociocultural, religioso y económico, en el que a su vez integre a esta población minoritaria al resto de la ciudadanía colombiana. Aunque desde los años noventa hasta el momento se ha diseñado y legislado la etnoeducación, también se puede observar, a través de las leyes reseñadas, que esta se encuentra en continua construcción y reformulación.

Es gracias a estas leyes que hoy en día los resguardos indígenas cuentan con sus propias escuelas, en las que la educación es bilingüe y étnica. Cada escuela tiene su propio Proyecto Educativo Institucional o Comunitario o, Proyecto Etnoeducativo, dependiendo de la cosmovisión y objetivo de la comunidad a la cual pertenezca la escuela. Es en estos proyectos donde se encuentra descrita la naturaleza del colegio o escuela objeto de este trabajo, ya que allí es donde se describe la misión, la visión, los componentes pedagógicos, étnicos, administrativos, directivos y comunitarios, y los objetivos institucionales.

2.2. La Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy y su Proyecto Etnoeducativo Comunitario

La Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy es un colegio que se encuentra ubicado dentro del resguardo Humapo. Esta institución educativa está regida legalmente por un Proyecto Etnoeducativo Comunitario (PEC) redactado por los representantes legales de las comunidades achagua y piapoco y dirigido por los entes territoriales como lo son la Secretaria de Educación del Departamento del Meta y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Este PEC sigue las leyes y decretos que regulan la educación para las comunidades indígenas descritas anteriormente.

El PEC de esta institución fue publicado en el año 2009. Es en este documento donde se puede encontrar su marco legal, marco histórico, sus objetivos institucionales, sus símbolos institucionales, la descripción de su planta física, sus componentes etnoeducativos y pedagógicos, su metodología institucional, sus proyectos pedagógicos especiales, y sus componentes directivo, administrativo y comunitario.

Según el PEC, la Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy (IETY) fue fundada el 16 de julio de 2003, constituyéndose legalmente bajo la resolución 2334 de noviembre 19 de 2003 de la Secretaria de Educación del Departamento del Meta. Pero no es sino a través de las resoluciones 2242 de diciembre 10 de 2003, 410 de marzo 12 de 2004 y 1165 de 27 de febrero de 2008, de la Secretaria de Educación del Departamento del Meta, que la IETY recibe legalmente su nombre como razón social registrada y para efectos legales, además, se fusiona administrativamente con los establecimientos educativos oficiales: Colegio Yaaliakeisy, Escuela La Victoria, Escuela Humapo, Escuela El Turpial, Escuela Nuestra Señora de Fátima, Escuela Internado La Colina, Escuela Carubare y, es autorizada su cobertura a nivel de educación básica secundaria y media en jornada única con un carácter mixto. Por último, ajustándose a lo establecido en el artículo 32 de la ley 115 de 1994 se autoriza a partir del 22 de febrero de 2008 la implementación de la especialidad “Producción Agrícola Ecológica”.

Según el PEC el colegio es calendario A y de carácter mixto, es decir que su población es tanto masculina como femenina y sus clases inician en febrero terminando en noviembre.

Esta institución tiene una metodología de base de Escuela Nueva y un modelo pedagógico constructivista y, además, cuenta con dos internados, uno para los estudiantes hombres y otro para las estudiantes mujeres.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2015) y la Fundación Escuela Nueva (2015), la Escuela Nueva es un modelo educativo surgido en la década del setenta en Colombia, dirigido a las comunidades rurales y campesinas, que permite ofrecer primaria completa en escuelas multigrado que disponen solamente de uno o dos maestros. Este modelo integra estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración donde se promueve el aprendizaje activo, participativo y cooperativo y se fortalece la relación escuela – comunidad. La Escuela Nueva ofrece un mecanismo de promoción flexible adaptado a las necesidades de vida de la niñez campesina colombiana, la cual permite que los estudiantes avancen de grado mientras desarrollan a plenitud unidades académicas a su propio ritmo.

Por otro lado, el modelo pedagógico constructivista de la IETY se fundamenta en los postulados del constructivismo en los que según Mariño (1998), Gómez-Granell y Coll (1994), Febres (1997) y Orellana (1997), el conocimiento no es una copia de la realidad y tampoco es algo que se recibe del exterior; el conocimiento se va construyendo a partir de la acción ya que son las acciones las que permiten al estudiante establecer relaciones con el mundo y los otros; además, se ve al estudiante como un ser que ya trae conocimiento previo y no se debe tomar como una hoja en blanco, por lo que el conocimiento que adquirirá en la escuela sufrirá una integración con el saber ya existente y, en este proceso, el saber previo será reestructurado para que al final del proceso de aprendizaje, el conocimiento adquirido constituya un repertorio con el que el estudiante maneje e interprete el mundo.

A través del PEC de esta institución se puede observar que el colegio tiene como modalidad principal ser colegio agrícola y cuenta con las especializaciones en producción agrícola ecológica y gestión en sistema en manejo ambiental, esto debido a las necesidades de la comunidad campesina e indígena a la cual está dirigido el colegio.

Por otro lado, entre los objetivos, la misión y la visión del colegio se encuentra la necesidad de formar a los estudiantes pertenecientes a las diferentes etnias de la zona como

lo son los indígenas achaguas, piapocos y a los campesinos, respetando la cultura, lenguas y costumbres de cada uno de ellos. Para esto el PEC propone un componente etnoeducativo en el que se respete la cosmovisión de los estudiantes y se integre a la comunidad con el colegio para fomentar el conocimiento multicultural.

Es en el mismo PEC en donde a través de sus apartados 3, 4, 5 y 6 se habla de una necesidad de interculturalidad y bilingüismo ya que se concibe a los indígenas achaguas y piapocos como etnias interculturales bilingües, las cuales han utilizado su interculturalidad para sobrevivir a los diferentes momentos históricos de la región como lo han sido la conquista, la colonización y la nueva industrialización de la zona por parte de las empresas caucheras y petroleras. La interculturalidad se ve como necesidad ya que para el contexto en el cual se encuentra inmersa la institución educativa no basta con el modelo etnoeducativo para el mantenimiento de la cultura y lengua indígena, sino que se busca un conocimiento de la otra cultura a través de un autorreconocimiento; de igual manera, se ve la necesidad que los diferentes estudiantes sean capaces de desenvolverse en las tres comunidades que comparten el territorio.

La necesidad de la interculturalidad se puede observar en la cotidianidad de la institución, ya que, aunque su nombre la denomina como institución triétnica, la realidad es que es un lugar multiétnico pues, aunque confluyen principalmente tres etnias, en algunos momentos se pueden encontrar hasta cuatro o cinco etnias relacionándose entre sí. Esto se debe a que se encuentra una minoría de estudiantes indígenas pertenecientes a otras etnias en los internados.

De esta manera la institución se encuentra en un contexto de lenguas en contacto en donde se encuentran principalmente las lenguas español y achagua, pero en la que también aparecen las lenguas piapoco, sikuani y sáliva. Es debido a esto que se manifiesta a través del PEC la necesidad de una educación bilingüe.

3. Situación lingüística de la comunidad Achagua

Los habitantes del resguardo indígena Humapo usan continuamente las lenguas español y achagua, entre otras, en los diferentes contextos de su vida diaria; para analizar las funciones de estas lenguas en la comunidad, su frecuencia de uso y la afinidad que tienen los indígenas achagua con cada una de estas, se diseñaron tres encuestas, una para los jóvenes achagua en edad escolar y que se encuentran matriculados en el colegio del resguardo (IETY), otra para los habitantes achagua jóvenes, adultos y mayores que viven en el resguardo Humapo y la última dirigida a los docentes y directivos del colegio (ver anexos 1, 2 y 3). Además, para triangular y validar la información recolectada a través de las encuestas a estudiantes, esta encuesta también fue aplicada en los estudiantes pertenecientes a la población campesina.

Las encuestas utilizadas constan de 33, 28 y 27 preguntas correspondientemente. Las tipologías de las preguntas usadas fueron: cerradas de selección múltiple con múltiple respuesta, cerradas de selección múltiple con única respuesta y, además, preguntas abiertas. Estas encuestas se dividieron en ejes temáticos como lo son: descripción sociodemográfica; el uso de las lenguas en los contextos académicos; uso de lengua en los diferentes contextos sociales; realidades y lineamientos pedagógicos y administrativos, y material académico y educativo utilizado en clase.

Cada uno de estos ejes buscaban recoger información acerca del uso real de las dos lenguas en los diferentes contextos, al mismo tiempo, evaluar las diferentes corrientes políticas, educativas y metodologías pedagógicas que se están dando al interior del colegio y la comunidad y, por último, evaluar la vitalidad de la lengua achagua según los criterios de la UNESCO para la evaluación y diagnóstico de la vitalidad y peligro de desaparición de una lengua expuestos en el documento “Vitalidad y Peligro de la desaparición de las lenguas” (2003).

Para poder determinar el tamaño de la muestra poblacional, siempre buscando una muestra que arrojara los mayores niveles de confianza y los mínimos valores de probabilidad de error muestral estadísticamente hablando, se utilizó la fórmula para determinar la muestra estadística expuesta por Suárez y Tapia (2012) y Suárez (2011) (ver

formula 1). A través de esta se buscó que el error de la muestra no fuera mayor al 5% y el nivel de confianza no fuera inferior al 90%, y de esta forma hacer válida y confiable la información recolectada desde la estadística.

$$n = \frac{N\sigma^2Z^2}{(N-1)e^2 + \sigma^2Z^2}$$

Fórmula 1. para calcular el tamaño de la muestra Suárez (2011)

Para complementar la información obtenida a través de estas encuestas se llevaron a cabo entrevistas individuales semiestructuradas a profundidad con el representante legal de la comunidad¹⁵ y con el rector¹⁶ del colegio. Además, se realizaron grupos focales, tres con los estudiantes achagua y uno con los docentes del colegio.

La comunidad achagua, como se ha dicho anteriormente, vive en un continuo contacto de lenguas en los diferentes contextos, dada su situación sociopolítica y su ubicación geográfica. De esta manera, esta comunidad que habita en el resguardo Humapo se podría denominar como una comunidad bilingüe, la cual está inmersa en los fenómenos de las lenguas en contacto y de la diglosia. Para poder ahondar en la situación lingüística, y antes de ver los datos arrojados por las encuestas y las entrevistas realizadas, es necesario definir los diferentes fenómenos lingüísticos en los que la comunidad académica y el resguardo están inmersos.

3.1. Definición de bilingüismo y otros fenómenos lingüísticos

El bilingüismo es un fenómeno que se ha presentado desde el inicio de nuestra historia, y que se ha tratado de explicar de diversas formas. El bilingüismo se ha dado ya que desde el principio de la civilización una comunidad nunca ha estado aislada totalmente, debido a esto, entre las tribus primitivas se tuvieron que comunicar para poder efectuar comercio entre otros intercambios importantes para la vida diaria, como lo fue el intercambio comercial en las caravanas comerciales a través de los ríos de Europa, Asia y África, de

¹⁵ También llamado gobernador por la población del resguardo Humapo.

¹⁶ Ramón Martínez Arrepiche.

igual forma, los comercios a través de la orilla del Mediterráneo, los desiertos de África y de las selvas americanas, de esta forma, muchas personas eran obligadas a aprender una segunda lengua para poder interactuar y tener éxito en este tipo de relaciones comerciales (Siguan, 2001).

Por otro lado, no solo se debían comunicar para este tipo de relaciones, también se encontraban relaciones políticas, en las que se pactaban la paz o la guerra, relaciones de exploración de territorios y hasta pactos como los matrimonios entre individuos de diferentes comunidades y por ende de diferentes lenguas. De esta forma, el bilingüe ha sido un intermediario entre las diferentes comunidades facilitando así todos estos tipos de relaciones, que aún hoy existen. Como se puede leer en Siguan (2001, p.16) “el bilingüe, actuando como intermediario ha hecho posible la relación entre pueblos diversos y permitido que podamos considerar a la humanidad como una unidad y que pueda hablarse de una historia universal y no solo de compartimientos estancos”.

El bilingüismo es un concepto que ha evolucionado a través de la historia. Sin embargo, ha sido desde mediados del siglo pasado que se ha visto un gran interés en el estudio científico acerca de este, es por esta razón que desde diferentes disciplinas como la psicología, lingüística, sociología, educación, entre otras, han intentado definirlo y tratarlo desde su punto de vista orientándolo así según sus propios intereses y descubrimientos (Pérez 2012).

Se podría definir el bilingüismo de una manera sencilla. Si tomamos la etimología de la palabra se puede obtener una primera aproximación al significado, como lo dice Siguan (2001, p.27) “bilingüismo significa, obviamente, “dos lenguas”, y bilingüe será por tanto el individuo capaz de utilizar dos lenguas”. Si se consulta el diccionario de la RAE, bilingüismo se define como el “Uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona”.

Hasta este momento se puede observar que con este concepto se simplifica el uso de dos lenguas cualquiera, en principio por parte de una persona o, como lo extiende la definición de la RAE, el uso de dos lenguas en una misma región. En los primeros trabajos realizados acerca de bilingüismo, por ende, en los primeros intentos de definición se

encuentra simplicidad al momento de definir este concepto, como es el caso de Weinreich (1953, p.5, en Appel y Muysken 1996, p.11) quien dijo que a “la práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa se denominará aquí bilingüismo y las personas implicadas bilingües”.

Esta definición simplemente conlleva a pensar que bilingüismo es el uso de dos lenguas, sin importar su frecuencia de uso o incluso competencia en el conocimiento de las lenguas, aunque Bloomfield (1933 en Rebault 2011, p.7) refiere que el “hablante bilingüe es aquel que tiene un control nativo de dos o más lenguas”, dando aquí un nivel de competencia al uso de las lenguas limitando y dejando por fuera del bilingüismo a los usuarios básicos de la lengua, aunque, Macnamara (1969) refuta considerando que un bilingüe será cualquier persona que además de tener las habilidades en su primera lengua, sea capaz de desarrollar alguna competencia de una segunda, es decir hablar, leer, entender o escribir.

M. Van Overbeke (1972 en Lamus 2005, p.75) define el bilingüismo como “la comunicación que se establece entre hablantes de dos mundos alófonos, por medio de dos lenguas”. En esta definición ya se puede encontrar no solo el uso de dos lenguas, sino el contacto de dos mundos alófonos a través de sus lenguas, lo cual haría referencia al contacto de lenguas; sin embargo, no se refiere a los contextos comunicativos, la importancia de cada lengua en estos y por último la competencia que tienen los individuos en cada una de ellas. En este mismo sentido se tiene a Marouzeau (1943 en Grimaldi Herrera 2009, párr. 4) definiendo al bilingüismo como: “Capacidad que posee un individuo o una comunidad de poder usar normalmente dos idiomas. El bilingüismo actúa decisivamente en los fenómenos de sustrato y de superestrato”. En esta definición se propone el bilingüismo tanto individual como social, denotándose otros fenómenos lingüísticos que se pueden presentar en contextos bilingües.

Por otro lado, se tiene la definición de F. Vallverdu (en Grimaldi Herrera 2009, párr.1), se puede decir que una de las más populares entre los lingüistas, que describe el bilingüismo como: “... referimos a bilingüismo cuando una persona utiliza de forma alternada dos lenguas para usos similares y con familiaridad”. En esta definición ya se

puede encontrar el concepto de usos, es decir, contextos o situaciones en las cuales se utiliza una u otra lengua.

Continuando con las diferentes definiciones de bilingüismo se puede encontrar a Siguan y Mackey (1989, p.17 en González Rodríguez 2006, p.27) quienes deciden llamar “bilingüe a la persona que además de su primera lengua, tiene competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia”. En esta misma línea se pueden encontrar a Ludi (1994 en Siguan 2003, p.28) quien propone que “bilingüismo no es el dominio perfecto e idéntico de dos lenguas sino la capacidad de utilizar dos o más lenguas en distintos contextos y con distintas modalidades” y a Poittier (en Grimaldi Herrera 2009, párr.5) quien describe el bilingüismo como “la capacidad de comprender una lengua distinta de la materna y de hacerse comprender en ella”.

Es así que no se determinan como únicas las variables de conocimiento y capacidad de uso de las lenguas en un contexto bilingüe, sino que también se encuentran otros factores como “las situaciones en las que las utiliza y por tanto... las funciones que cumplen en su existencia”, por lo que se puede llamar “bilingüe funcional al que es capaz de utilizar cualquiera de las dos lenguas que posee en cualquier situación y por tanto para cumplir cualquier función” (Siguan 2003, p.28).

De esta manera, se puede observar cómo no se toma bilingüismo solamente como el conocimiento básico o vasto en una lengua, sino también su uso correcto en los diferentes contextos para suplir necesidades y cumplir funciones específicas ya que, “de hecho en cada sociedad las funciones que puede cumplir cada lengua están en buena medida determinadas por normas sociales” (Siguan 2003, p.28). De esta misma forma se puede ver como Baker comenta que Harley (1987, 1990 en Baker 1993, p.40) “sugiere que las competencias lingüísticas de una persona bilingüe son evolutivas, dinámicas, interactuantes e intrincadas. No son simples dicotomías, fácilmente compartimentadas y estáticas”.

Por consiguiente, se puede volver a decir que hablar de bilingüismo es hablar de un gran número de factores que abarca desde el conocimiento y la competencia lingüística como el uso social y contextual hasta la identificación personal con una lengua, ya que, como dice Siguan (2001:29) “la mayoría de los sujetos competentes en dos lenguas tienen

sin embargo una lengua principal con la que personalmente se identifican, y son pocos los que se declaran incapaces de decidir cuál es su lengua principal [...] a menudo es la primera lengua que aprendieron, la llamada “lengua materna”, y también la lengua en la que mantienen sus relaciones personales más profundas”.

3.1.1. Tipos de bilingüismo.

Muchos teóricos han hablado de diferentes tipos de bilingüismo debido a la cantidad de definiciones y a las diferencias entre estas. Al ver las diferentes definiciones de bilingüismo se puede encontrar que estas definiciones intentan describir a los diferentes tipos de personas bilingües que se pueden encontrar ya que no todos los bilingües son iguales y por ende se encuentra la necesidad de describirlos y definirlos. Como lo refiere Pérez (2012) los tipos de bilingüismos que han surgido son una fuente importante de conocimiento sobre esta área ya que detectan características sobre una variedad de aspectos sobre la complejidad y amplitud del concepto de bilingüismo. Como ya se había dicho anteriormente, varias ciencias han estudiado este tema desde sus objetivos académicos y es por esto que se pueden encontrar los diferentes tipos de bilingüismo ya que desde la neurología, la psicología, la sociología y la lingüística se ha intentado delimitar el bilingüismo y sus múltiples aserciones.

Desde la neurolingüística y la psicología, Weinreich (1953) seguido por Lambert (1972) presentaron el bilingüismo compuesto y el coordinado. Dándose el primero cuando una lengua es aprendida de manera más tardía que la otra y en donde el hablante tiene solamente un significado para dos significantes, es decir, no sería capaz de detectar diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas sino que necesita de ambos para pensar y así comunicarse. Mientras que el segundo, el coordinado, se da cuando las dos lenguas se aprenden al mismo tiempo, durante la niñez, obteniéndose así la adquisición de dos sistemas lingüísticos paralelos. En este segundo tipo el hablante dispone para una palabra de dos significantes y de dos significados, como lo describe Paradis (1987, p.433 en Signoret 2003, p.8) “Este tipo de bilingüismo corresponde a un sujeto que habla las dos lenguas como si fuera una persona monolingüe única en cada lengua, y esto a cada nivel de la estructura lingüística, sin ninguna interferencia o mezcla”.

Otros autores (Fishman, 1971; Baker, 1993) consideran otro tipo de bilingües, lo equilibrados, (ambilingües o equilingües) y los desiguales o dominantes. Los primeros poseen un nivel igualitario de fluidez en las dos lenguas y en los diferentes contextos en donde se desenvuelven, mientras que los segundos muestran una competencia lingüística dispar siendo una de las dos lenguas más desarrollada o estructurada, por consiguiente la que tiene una mayor proficiencia en los diferentes contextos.

Continuando en esta línea Baetens (1982) habla del bilingüismo funcional y hace dos distinciones al respecto. En primer lugar, se encuentra una asección en la que el bilingüe funcional puede ser usuario de dos o más lenguas para fines específicos en los que su nivel de lengua puede no ser igual al de un nativo, incluso siendo un usuario básico, pero que siendo orientado a tareas o trabajos concretos se desenvuelve con éxito y logra así la comunicación deseada. En segundo lugar presenta a un bilingüe funcional que es capaz de usar una L2 de una manera más fluida y asertiva en un mayor número de contextos y tareas, como lo refiere Pérez (2012) este tipo de bilingües normalmente entienden todo lo que oyen o leen mas no dominan la expresión y comprensión de la L2 en detalle o en su totalidad.

Desde la lingüística se han podido encontrar dos tipos de bilingüismo, el bilingüismo completo y el incompleto. Siendo, primero, el bilingüismo completo en el que el hablante tiene un nivel lingüístico similar en las dos lenguas sin fenómenos de subordinación o transferencias, y segundo, el bilingüismo incompleto en el que hay un desequilibrio en el desarrollo lingüístico de los idiomas en juego siendo la L1 la más consolidada mientras que la L2 hasta ahora se estaría desarrollando (Weinreich 1953). En este último tipo de bilingüismo se pueden hallar evidencias de transferencias unidireccionales de la L1 hacia la L2 (Paradis, 1987).

Por otro lado, desde la sociolingüística, según García (2009), de los tipos de bilingüismo definidos hasta el momento, se sigue enfocando principalmente en el aditivo y el sustractivo que Lambert propuso en 1974. El bilingüismo aditivo se refiere a la adquisición de una segunda lengua en un contexto en el que no hay interferencia alguna para la primera lengua, sino que al contrario ayuda y estimula el desarrollo de esta. Por otro lado, el bilingüismo sustractivo muestra el progreso de una lengua en detrimento de la otra, dándose entre ellas una competencia para dominarse a nivel lingüístico y cultural.

Hagège (1996) hace distinción entre el bilingüismo igualitario y bilingüismo desigual. Esta distinción se haría partiendo del estatus social que tiene cada uno de los idiomas en la sociedad, dando como resultado que la relación entre las dos lenguas sea de subordinación o de igualdad, dependiendo de la situación social y política que exista entre las dos culturas de los idiomas en cuestión.

Es así como lo refiere Pérez (2012, p.25) diciendo que en el bilingüismo “aditivo los individuos se alfabetizan en ambas lenguas favoreciendo la formación de bilingües equilibrados, pero en el segundo la alfabetización se da solo en una de las lenguas y la otra además no está igualmente valorada en el contexto social”. Estos dos tipos de bilingüismo se han podido ver en el desarrollo social en donde el aditivo ha sido propio de las élites, mientras que el sustractivo es típico de las minorías étnicas (Lewis, 1976 en Baetens, 1982) y/o, en las excolonias de los países europeos, siendo el primero reconocido como riqueza cultural mientras que el segundo connota un riesgo de pérdida de identidad.

Siguiendo con el punto de vista social, Raiter (1995) y Ludi (1994 en Siguán 2001) hacen referencia al bilingüismo funcional, el cual ya ha sido nombrado, siendo este en el que el individuo se puede manejar en las diferentes culturas y lenguas sin limitaciones, sin tener en cuenta el dominio perfecto o idéntico de las dos lenguas, basándose simplemente en la capacidad de utilizar una o dos lenguas en los distintos contextos sociales.

Hasta este punto se puede decir que definir el fenómeno del bilingüismo no es tan sencillo, ya que no solo bastan las variables de número de lenguas y uso, sino que también entran variables como nivel de competencia, el contexto de uso, destrezas o modalidades de la lengua e incluso la edad de aprendizaje de la L2, la afinidad personal y función de las lenguas habladas en la comunidad a la que se pertenezca. Todo esto complica el articular una definición correcta y completa teóricamente hablando, además, teniendo en cuenta las diferentes corrientes que siempre estarán encontrando diferencias en sus puntos de vista y definiciones al respecto de lo que es ser bilingüe.

Por lo que, para lo concerniente a este trabajo, se define bilingüismo como: la capacidad de uso de dos lenguas con un nivel de competencia lingüística adecuado o eficiente con el que el bilingüe sea capaz de utilizar las diferentes habilidades de la lengua

(hablar, escuchar, escribir y leer), y que a través de estas se desenvuelvan exitosamente en los diferentes contextos de la vida diaria como lo son los contextos sociales, públicos o privados y familiares y, de esta forma, ser capaz de expresarse adecuada y asertivamente en cualquiera de las dos lenguas, en cualquier contexto social y con la misma eficacia comunicativa.

3.1.2. Bilingüismo social.

Hasta este momento se ha hablado de bilingüismo como la característica propia de una persona, pero el término también puede caracterizar a sociedades como dice Siguan (2001, p.32): “el calificativo de bilingüe se atribuye también a sociedades y colectivos de distintas clases, como cuando nos referimos a un país bilingüe...sociedades bilingües. Podemos hablar por tanto de bilingüismo social”. Es aquí en donde se empieza a hablar del bilingüismo social frente al bilingüismo individual, los cuales aunque comparten ciertas características no se pueden definir de la misma manera (Appel y Muysken, 1996; Fishman, 1966 en Baetens, 1982).

Pero hablar de una comunidad bilingüe es diferente a hablar de una persona bilingüe, ya que las características de estas dos son diferentes, como dice Siguan (2001, p.32): “se podría decir que una sociedad bilingüe es una sociedad en la que existen o abundan individuos bilingües”, pero esta no es la característica que define a una comunidad como bilingüe ya que una comunidad bilingüe es como lo puntualiza Siguan (2001, p.32): “una sociedad en la que dos o más lenguas tienen algún tipo de vigencia social, lo cual significa que son usadas en determinadas situaciones de acuerdo con las normas explícitas o implícitas”.

En todas las ocasiones que hay una sociedad bilingüe se presentan los fenómenos propios de las lenguas en contacto como lo es la diglosia, ya que como lo dice Pérez (2012, p.27) cuando hay situaciones de contacto de lenguas “el estatus de las lenguas en juego no suele ser el mismo ni tampoco su función o su uso” traduciéndose así en diferencias de prestigio.

Appel y Muysken (1996) han propuesto tres formas de bilingüismo social. Una primera en la que las dos lenguas son habladas por dos grupos diferentes, siendo cada uno monolingüe y en donde hay específicamente unas personas que se encargan de la comunicación intergrupal; un ejemplo de este son las sociedades que comparten frontera en donde la comunicación entre las dos comunidades está a cargo de una sola persona. La segunda, en donde todos los individuos de la comunidad son bilingües y pueden entablar comunicación entre ellos en cualquier contexto. Por último, la tercera, en donde se encuentra un grupo dominante o mayoritario, el cual es monolingüe, y otro no dominante o minoritario, el cual sí es bilingüe, un ejemplo de este tercer caso son las comunidades indígenas de Suramérica, en donde son población minoritaria con sus lenguas amerindias frente a la población mayoritaria con el español o el portugués en el caso de Brasil.

3.1.3. Lenguas en contacto.

El fenómeno de lenguas en contacto, según Siguan (2001), es el término utilizado para describir a las sociedades bilingües en donde dos o más lenguas conviven en una misma sociedad. Al haber lenguas en contacto los individuos de la sociedad deben aprender cuál utilizar en los diferentes contextos cotidianos partiendo de unas normas, algunas veces explícitas y otras implícitas; de esta forma, las lenguas van tomando su lugar y estatus en la sociedad conllevando a que una se vuelva la lengua principal y la otra secundaria, o una familiar y la otra social, o muchas veces una familiar, otra social y otra para la academia. El continuo contacto y posicionamiento de las lenguas conllevan a la diglosia (Pérez, 2012; Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011; Siguan, 2001, Appel y Muysken 1996).

Por otro lado, Fishman (1963 en Pérez 2012) resaltó que en cualquier contexto de lenguas en contacto se pueden observar diferencias funcionales y así diferenciar entre diglosia y bilingüismo. De esta manera, propuso las siguientes situaciones: diglosia con o sin bilingüismo y bilingüismo con o sin diglosia.

3.1.4. Diglosia.

El concepto de diglosia refiere según Siguan (2001, p.32) a: “situaciones en las que, en un mismo espacio social, coexisten dos lenguas pero con un fuerte desequilibrio entre

ellas”. Este desequilibrio del que habla Siguan puede darse por volumen de población o por uso de una de las dos lenguas, lo que se traduce muchas veces a términos de poder, del uso de una lengua dominante sobre el uso de una lengua dominada. Otros autores lo definen como la situación en la que una de las dos lenguas utilizadas en la comunidad obtiene un estatuto más privilegiado que la otra llegando a darle diferentes funciones sociales al uso de cada una de las lenguas (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011; Pérez 2012).

En estas situaciones de diglosia se utilizan las denominaciones de lengua fuerte o prestigiosa, y lengua débil o menos prestigiosa. Como lo refiere Pérez (2012, p.27) “a veces, pero no siempre, la lengua fuerte es también la más usada, y entonces se habla de lengua mayoritaria y de lengua minoritaria”. Pérez (2012) también refiere que a los casos de diglosia que se derivan de la diferencia de prestigio y poder entre las lenguas, se deben sumar las diferencias culturales que estas conllevan, y de esta manera se puede tener un espectro más amplio sobre la realidad sociolingüística de la comunidad en cuestión.

3.2. Las lenguas con presencia en la comunidad educativa y su uso

En el contexto académico y educativo de la comunidad achagua confluyen diferentes lenguas, siendo las principales el español, debido a que es la lengua de la población mayoritaria, y el achagua, ya que es la lengua oficial del resguardo en donde se encuentran ubicadas las instituciones educativas trabajadas en esta tesis. Como se determinó en el Capítulo 2, a pesar de que la Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy (IETY) esté constituida por seis escuelas satélites y un colegio principal, para los efectos de esta tesis se ha determinado trabajar con la Escuela Humapo y el Colegio Yaaliakeisy, siendo la primera la escuela satélite propia de la comunidad achagua, la cual es la población de estudio para este trabajo, y el colegio, ya que este es en donde confluye la población de todas las escuelas y es el centro principal de la IETY.

Como se ha dicho anteriormente, para poder analizar la situación lingüística en la comunidad educativa Yaaliakeisy, se ha utilizado la técnica de recolección de la encuesta, aplicando una encuesta para los docentes y otra para los estudiantes; además, para verificar la información se usó el grupo focal. El Colegio Yaaliakeisy y la Escuela Humapo están

conformados por 18 docentes y 356 estudiantes. En los siguientes apartados se describirá la población en mayor profundidad y los datos arrojados por las encuestas aplicadas.

3.2.1 El uso de las lenguas en la comunidad educativa desde la perspectiva de los estudiantes.

Como se ha descrito anteriormente, 356 estudiantes conforman el Colegio Yaaliakeisy y la Escuela Humapo, están matriculados 273 en el colegio y 83 en la escuela; estos estudiantes están ubicados desde los grados primero hasta undécimo y pertenecen a las diferentes etnias que hacen presencia en la región (ver tabla 6).

Tabla 6. Censo poblacional comunidad educativa Humapo-Yaaliakeisy por etnia.

Población	Escuela Humapo	Colegio Yaaliakeisy	Número total de estudiantes
Mayoritaria-campesina	17	227	244
Achagua	66	41	107
Sikuani	0	2	2
Piapoco	0	2	2
Cubeo	0	1	1

Por esta razón, estos estudiantes manejan una lengua (estudiantes pertenecientes a la población mayoritaria o campesina), dos lenguas (estudiantes pertenecientes a la comunidad achagua, cubea, sikuani o piapoca, cuyos padres son ambos de la misma etnia), y hasta tres lenguas (estudiantes pertenecientes a la comunidad achagua, sikuani, cubea o piapoca, cuyos padres son de diferentes etnias), dependiendo de la conformación de su familia.

En el colegio Yaaliakeisy se ubican los estudiantes de quinto a undécimo grado, mientras que la escuela Humapo se encarga de los niños de preescolar y de los estudiantes de primero a cuarto grado. Debido a que la Escuela Humapo queda dentro del resguardo Humapo, un 80% de sus estudiantes son pertenecientes a la etnia achagua y un 20% a la población campesina y no se encuentran niños pertenecientes a otras etnias, ya que estos están matriculados en las otras 5 escuelas pertenecientes a los otros centros rurales de la región. Como se puede observar en la figura 6, en la escuela Humapo la población

mayoritaria sería la población achagua mientras que los campesinos representan una minoría en este centro.

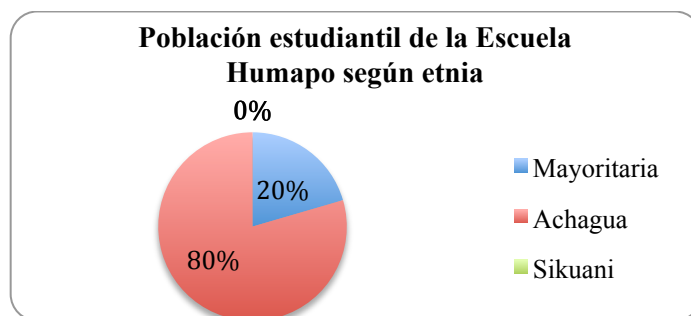


Figura 6 Población estudiantil en la escuela Humapo según etnia.

Contrariamente a lo anteriormente descrito, en el Colegio Yaaliakeisy la población achagua solo representa un 15% de la población total, los piapoco un 1%, los sikuani y cubeo un 0.5% respectivamente, mientras que la población campesina representa un 83% del total de la población. Ver figura 7.

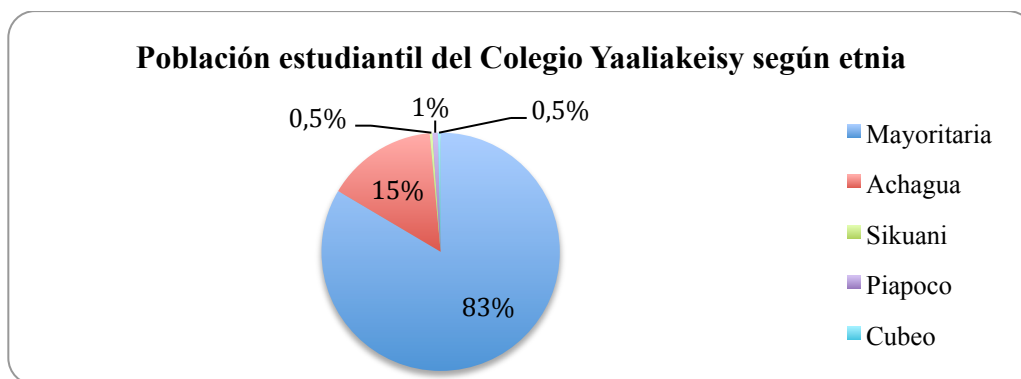


Figura 7. Población estudiantil del colegio Yaaliakeisy según etnia.

Si se toma la población general de la comunidad estudiantil del Colegio Yaaliakeisy y la Escuela Humapo, la población campesina o mayoritaria representa el número más grande de estudiantes con un 75%, mientras que la población indígena representa el 25%, dividido en los estudiantes achaguas con una representación del 23%, seguidos por los piapoco, con un 1%, y por los cubeo y los sikuani, con un 0.7% y 0.3% respectivamente (Ver figura 8).

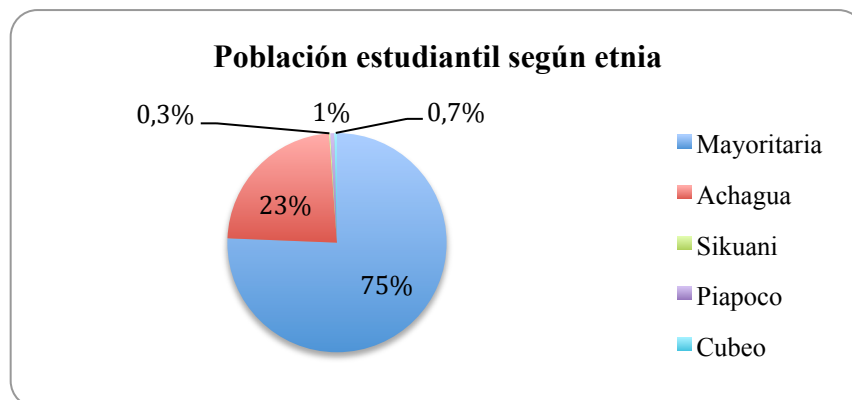


Figura 8. Población estudiantil total según etnia.

Analizando los datos anteriormente presentados en las figuras 7 y 8, se puede decir que aunque el colegio se encuentra ubicado dentro de un resguardo indígena, la población con mayor presencia en este es perteneciente a la población campesina, colona o mayoritaria y por ende la presencia del español, lengua hablada por la población mayoritaria, sería la lengua con mayor presencia por número de hablantes, presentándose así la diglosia por número mayor de hablantes de una lengua. Por otro lado, la situación es totalmente diferente en la Escuela Humapo, en donde la lengua mayoritaria es la achagua. En ninguno de los dos casos las otras lenguas (sikuani, piapoco, cubeo) representan alguna mayoría siendo estas lenguas minoritarias y, aparentemente, con poca presencia en la vida escolar.

Si se observa el número de estudiantes según su etnia y por grado se puede ver que la población mayoritaria o campesina se concentra en los grados superiores a quinto, mientras que el mayor número de estudiantes achagua están ubicados en los grados primero, segundo, tercero y cuarto (ver figura 9). Fácilmente se puede deducir que la situación geográfica de la escuela Humapo causa estos números, ya que la mayoría de niños campesinos se encuentran en las otras 5 escuelas satélites ubicadas en las otras veredas de la región. Son estas escuelas las que nutren al Colegio Yaaliakeisy con los alumnos de las otras etnias, principalmente con estudiantes de la población mayoritaria. Si se tomara la totalidad de las seis escuelas los resultados serían diferentes siendo la comunidad campesina la mayoritaria en todos los grados, viéndose una figura parecida o igual a la 8.

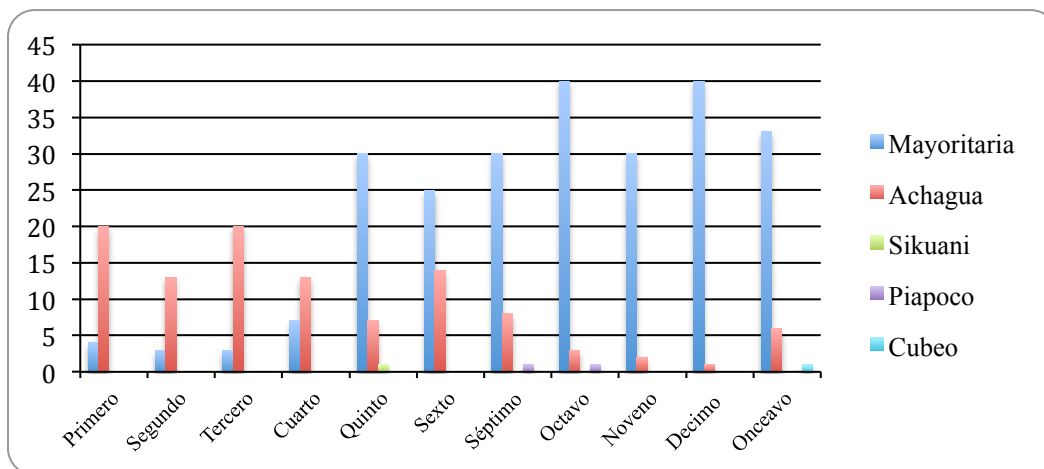


Figura 9. Población estudiantil según etnias por grados.

Es de esta manera que los niños de la comunidad achagua se van viendo inmersos, a pesar de estar en su territorio, dentro de la población mayoritaria y, de esta manera, empiezan a tener un mayor contacto con el español y con las otras lenguas que hacen presencia en la comunidad académica del colegio Yaaliakeisy. En la figura 10 se puede observar cómo a través de los grados la población mayoritaria asciende, mientras que la población achagua desciende y las poblaciones piapoco, sikuni y cubeo se mantienen en los grados superiores pero muestran una nula presencia en los inferiores.

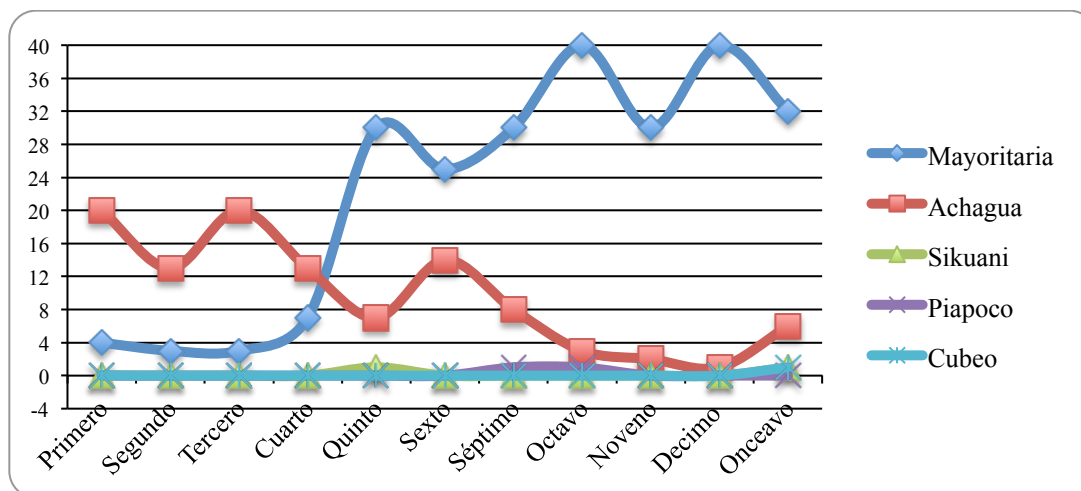


Figura 10. Curva de caracterización poblacional por grados según etnia.

De los 356 estudiantes matriculados en ambas instituciones se encuestó un total de 212 estudiantes (los cuales representan el 59% de la población total, obteniéndose una probabilidad de error del 5% y un nivel de confianza del 97.8% en la muestra poblacional).

A su vez, de los 212 estudiantes encuestados 127 pertenecían a la población mayoritaria (los cuales representan el 52% de la totalidad de esta comunidad, logrando una probabilidad de error del 5% y un nivel de confianza del 90% en la muestra poblacional), 80 a la población achagua (representando el 75% de esta comunidad, alcanzando una probabilidad de error del 5% y un nivel de confianza del 93% en la muestra poblacional), 2 de la población piapoca, 2 de la sikuni y 1 de la cubea (los cuales representan al 100% de cada una de estas comunidades obteniendo una probabilidad de error del 1% y un nivel de confianza del 99% en la muestra poblacional). De esta manera, se logró que la muestra poblacional fuera adecuada y válida desde un punto de vista estadístico (Suárez 2011).

Los estudiantes encuestados se encuentran en un rango de edad de los seis años, niños de primer grado, a los 20 años, jóvenes de grado undécimo; en la escuela Humapo se encuentran los niños de 6 a 12 años y en el colegio Yaaliakeisy los jóvenes de 12 a 20 años. Por otro lado, la población está dividida por sexo en 110 hombres (52% de la población encuestada) y 102 mujeres (48% de la población encuestada).

Como se había señalado en el capítulo anterior, el colegio cuenta con un internado mixto en donde viven los niños procedentes de las veredas o pueblos más apartados del colegio. De la población encuestada 16 estudiantes (8%) son internos, de estos 16, 4 (25%) hacen parte de las comunidades indígenas sikuni y cubeo, mientras que los otros 12 (75%) son niños pertenecientes a la población campesina. Estos estudiantes internos visitan a sus padres en las temporadas de vacaciones.

En cuanto a etnia, los estudiantes campesinos (127 estudiantes) se reconocen a sí mismos como pertenecientes a la población mayoritaria; por otro lado, de los 85 estudiantes que se reconocen a sí mismos como pertenecientes a alguna de las etnias, un 94% se reconocen como achagua, un 3% como sikuni, un 2% como piapoco y un 1% como cubeo (Ver figura 11).

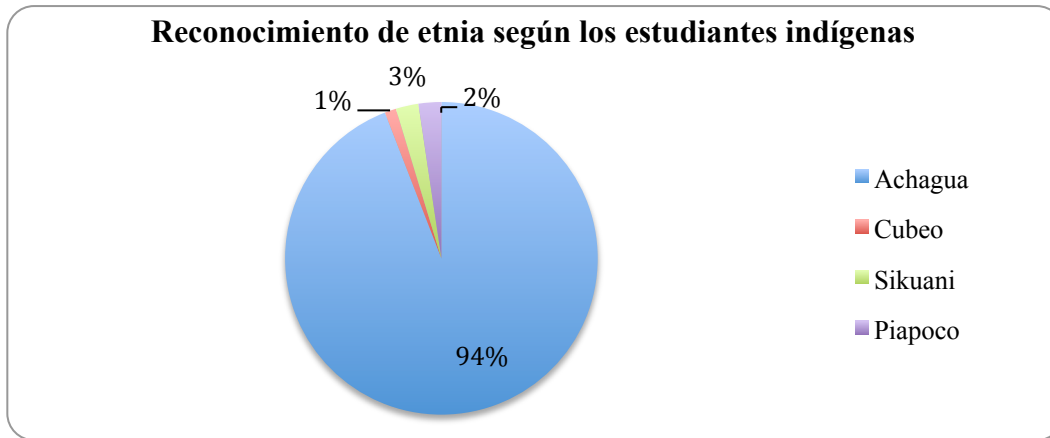


Figura 11. Caracterización étnica según auto-reconocimiento por parte de los estudiantes indígenas.

Se puede decir que el reconocimiento de su etnia se da a partir de la conformación familiar, ya que se reconoce la etnia del padre y no la de la madre; es por esta razón que algunos estudiantes se reconocen como cubeos, sikuanis o piapocos, así la escuela los tenga matriculados bajo la etnia achagua. La conformación familiar también afecta el uso de las lenguas pues de los 85 estudiantes un 92% refieren hablar achagua y el otro 8% no, aunque sus madres hablen achagua. (Ver figura 12).

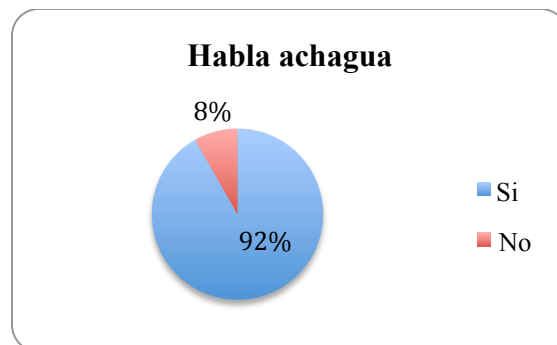


Figura 12. Reconocimiento del uso de la lengua achagua por parte de los estudiantes indígenas.

En cuanto al uso de las otras lenguas, como se puede ver en la figura 13, un 19% dice hablar piapoco, un 6% sikuni, un 1% cubeo y el restante 74% refiere no hablar otra lengua diferente al achagua y al español.

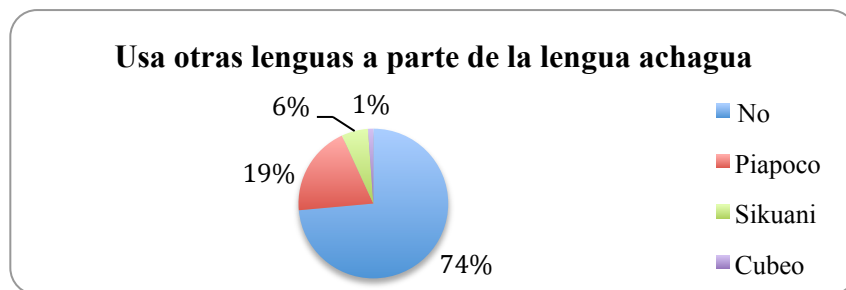


Figura 13. Reconocimiento del uso de otras lenguas por parte de los estudiantes indígenas.

La razón para que el piapoco tenga este porcentaje es que el resguardo contiguo a Humapo, es decir La Victoria, es de la etnia piapoca y, por muchos años, fueron reconocidos como un solo resguardo. Hasta el año 2012 compartieron territorio, políticas y actividades sociales, y fue en estos contexto en donde se formaron familias de padres piapocos y madres achagua, y viceversa, surgiendo nuevos clanes en los que se hablan estas dos lenguas.

Por otro lado, en cuanto a la lengua española, los estudiantes pertenecientes a la población mayoritaria refieren hablarlo y sentirse mejor usando este idioma a cualquier otro presente en la comunidad educativa. Estos estudiantes han tenido aproximaciones a las otras lenguas pero refieren no hablarlas ni entenderlas. En cuanto a los estudiantes indígenas refieren hablarlo en un 68%, no hablarlo en un 30% y un 2% dice estar empezando a hablarlo y entenderlo. El 30% que dice no hablarlo son los estudiantes que están en los cursos primero, segundo y algunos de tercero, ya que estos estudiantes hasta ahora están iniciando el estudio del español como segunda lengua.

Como se puede observar en la figura 14, cuando se les pregunta a los estudiantes indígenas en qué idioma se sienten más cómodos hablando, o que les hablen, un 23% prefiere el español, un 57% se siente más cómodo en achagua, un 5% en sikuani, un 1% en sikuani y a un 14% les da igual que se les hable en español o en achagua.



Figura 14. Identificación con la lengua con preferencia de uso.

Se puede decir que el 23% y el 14% que prefieren el español y que les da igual entre el español y el achagua, respectivamente, son los estudiantes que se encuentran en los grados más avanzados, los cuales han estado inmersos más tiempo en el contexto del colegio Yaaliakeisy, en donde han podido hablar y compartir más con los profesores y los estudiantes pertenecientes a la población mayoritaria, quienes, como ya se había mencionado antes, prefieren comunicarse en español. Por otro lado, el 57% que prefiere usar el achagua son los estudiantes de la escuela Humapo, el 5% que prefiere el piapoco y el 1% que prefiere el sikuani son los estudiantes de los grados menores del colegio Yaaliakeisy; en ambos casos, estos estudiantes no se sienten seguros de su español y sienten vergüenza de equivocarse, además la mayoría hasta ahora están iniciando su proceso de aprendizaje de EL2 y prefieren su L1.

Analizando el uso de lenguas por parte de los profesores en los dos ambientes del colegio y la escuela, es decir, en clase y por fuera de clase, se puede observar que, en primer lugar, el 66% de los estudiantes refieren que los profesores hablan en clase siempre en español, el 12% casi siempre, el 17% algunas veces, el 1% rara vez y, por último, un 4% nunca; mientras que para el 60% de los estudiantes los profesores nunca usan el achagua en clase, para el 5% rara vez lo hace, para el 12% algunas veces, para el 2% casi siempre y para el 21% siempre (ver figuras 15 y 16).

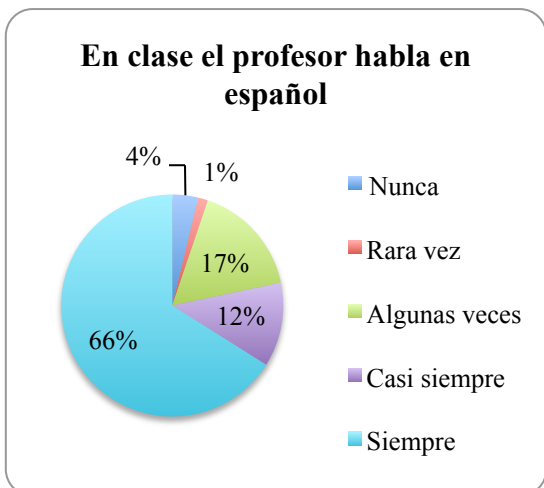


Figura 15. Percepción de uso del español en clase por parte de los profesores según los estudiantes.

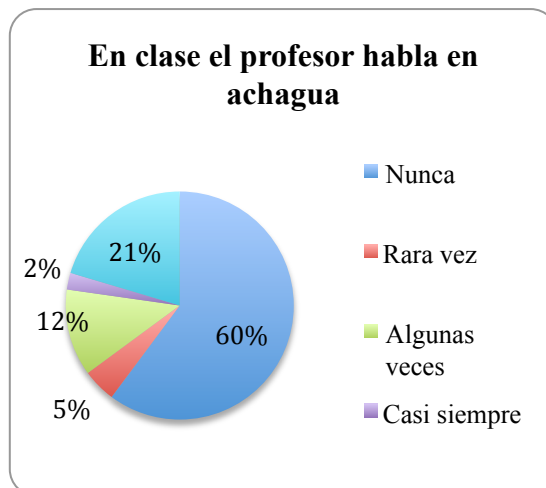


Figura 16. Percepción de uso del achagua en clase por parte de los profesores según los estudiantes.

Como se puede observar, la lengua con mayor uso, según la población general, es el español, por lo que se confirma que los estudiantes indígenas viven inmersos en un contexto de diglosia, en donde la lengua dominante es el español por uso y, como ya se había dicho, por número de hablantes.

Por otro lado, teniéndose en cuenta solo las respuestas de los estudiantes pertenecientes a las etnias indígenas se puede observar que para el 51% de ellos los profesores hablan siempre en español, para el 27% algunas veces, para el 11% casi siempre, para el 9% nunca y para un 2% rara vez; mientras que para el 44% los profesores siempre les habla en achagua, para el 33% nunca, para el 13% algunas veces, para el 8% rara vez y, por último, para el 2% casi siempre (Ver figuras 17 y 18).

Según estos datos, el porcentaje de percepción de habla de lengua española en clase baja y el uso del achagua sube, esto es debido a que se tiene en cuenta a los estudiantes de la Escuela Humapo, quienes en sus primeros cuatro grados están recibiendo las instrucciones de clase en achagua y quienes hasta ahora están empezando a recibir, en poca medida, las instrucciones en español.

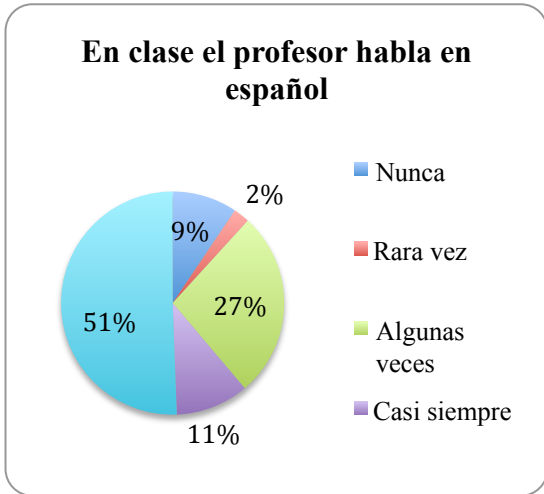


Figura 17. Percepción de uso del español en clase por parte de los profesores según los estudiantes de la comunidad indígena.

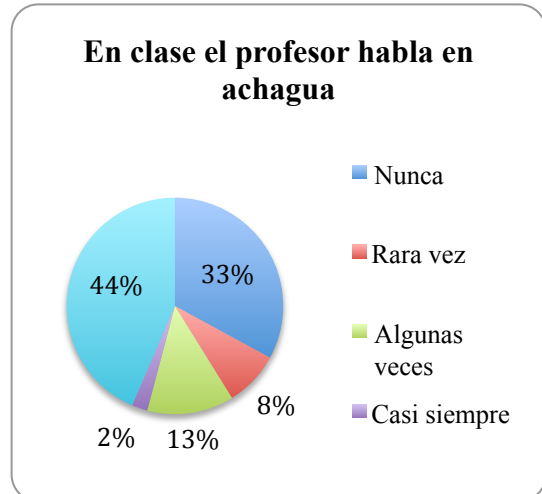


Figura 18. Percepción de uso del achagua en clase por parte de los profesores según los estudiantes de la comunidad indígena.

Si se discrimina la percepción de uso de lenguas por grado (ver figura 19), se puede observar que hay una curva ascendente en el uso de la lengua española, la cual inicia con un uso del 10% y va ascendiendo grado a grado hasta llegar al 100% de uso en clase. Mientras que el uso de la lengua achagua hace una curva descendente, la cual inicia con un 100% de uso bajando hasta el 0% y terminando en un 3% de uso. Se puede observar que tanto el pico descendente como el ascendente se presentan en la transición de la escuela Humapo al colegio Yaaliakeisy, es decir, en el paso de cuarto a quinto grado.

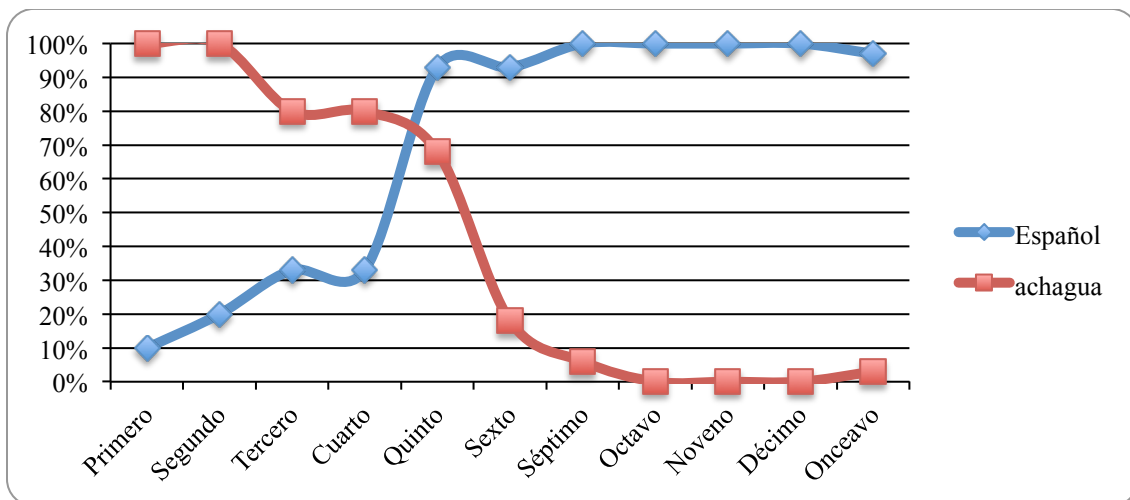


Figura 19. Caracterización de la percepción de uso del español por parte de los profesores en clase por grado según los estudiantes indígenas.

Se puede observar que el achagua no desciende proporcionalmente al ascenso del español, esto se debe a que en los grados quinto y sexto los estudiantes aún cuentan con la presencia de profesores pertenecientes a la comunidad achagua, quienes aún apoyan a los chicos achagua a la adaptación y al aprendizaje del español en el proceso educativo.

En segundo lugar, viendo el uso de lengua de los profesores por fuera de las aulas, es decir, en los pasillos y en las horas de descanso, se puede observar que, según la población general, los profesores les hablan en 5 lenguas, en español, en achagua, en inglés, en piapoco y en sikuani. Verificando esta información a través de los grupo focales 1 y 3 se les preguntó acerca de estas lenguas a lo que contestaron: “el profesor de inglés nos habla en inglés en los pasillos, y nos hace preguntas, pero no todo el tiempo”, “el profesor de artes nos enseña un poco de sikuani, porque él es sikuani, entonces, cuando uno se lo encuentra en la cancha de fútbol él le habla a uno en eso”, en cuanto al piapoco contestaron: “hay un profesor de primaria que nos ha ido enseñando palabras y, de lo que nos ha ido enseñando nos pregunta cuando estamos sin clase o cuando estamos sentados en el pasillo”.

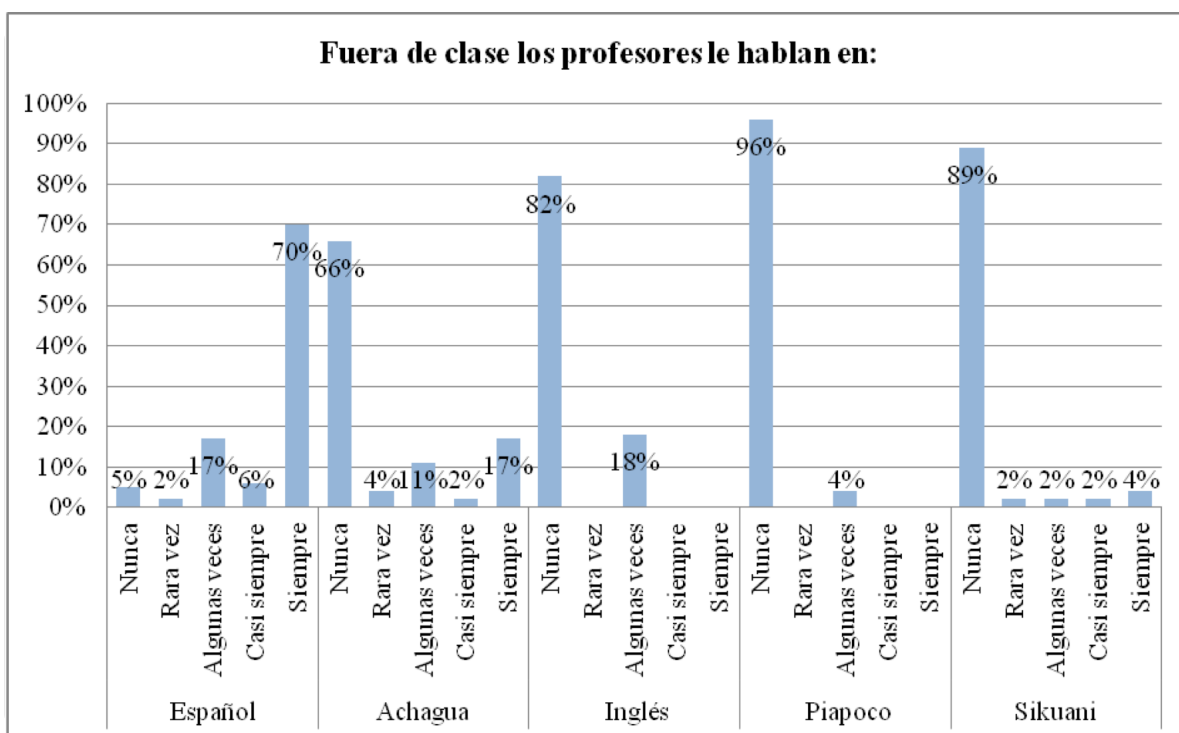


Figura 20. Caracterización de la percepción de uso de lenguas por parte de los profesores fuera de clase según la población general.

Ya pasando a la percepción de uso, se puede ver en la figura anterior (figura 20), que para el 70% de los estudiantes los profesores les hablan siempre en español, para el 17% algunas veces, para el 6% casi siempre, para el 5% nunca y para el 2% rara vez. En cuanto al achagua, para el 66% los profesores nunca usan esa lengua, para el 17% siempre, para el 11% algunas veces, para el 4% rara vez y para el 2% casi siempre. Para el caso del inglés, el 82% de estudiantes dicen que los profesores nunca lo usan fuera de clase. Muy parecido al caso del inglés está el del piapoco, con esta lengua el 4% de los estudiantes refieren que los profesores lo hablan algunas veces mientras que el restante 96% dicen que nunca se presenta esta situación. Por último, con la lengua sikuani, el 4% estudiantes perciben que los profesores lo usan siempre fuera de clase, mientras que un 2% refiere que se usa casi siempre, algunas veces y rara vez y, el restante 89% dicen que nunca se usa.

Se puede inferir a partir de estos datos que las lenguas español, achagua y sikuani son las que hacen más presencia en el contexto escolar. La presencia del español y el achagua se hace evidente, ya que son las lenguas oficiales del lugar en donde se encuentra el colegio y son la primera lengua de la mayoría de los estudiantes. Por otro lado, se puede explicar la situación del sikuani debido a la etnia a la cual pertenece el profesor de artes, quien, como lo refieren los estudiantes del grupo focal 1, pertenece a la etnia sikuani y por ende maneja esta lengua. En cuanto al inglés y al piapoco, se puede decir que su presencia no está marcada dentro del contexto escolar, ya que hace referencia es a una práctica de enseñanza de lengua extranjera, y de enseñanza de segunda o tercera lengua, dependiendo del caso de los estudiantes.

Por otro lado, teniendo en cuenta únicamente las respuestas de los estudiantes pertenecientes a las etnias indígenas los resultados cambian: como se puede ver en la figura 21, ya no son 5 sino 3 las lenguas que hacen presencia en la comunidad académica. Las tres lenguas que, según los estudiantes indígenas, usan sus profesores con ellos por fuera del aula son el español, el achagua y el sikuani, dejando de aparecer el piapoco y el inglés, lo que hace inferir que los profesores que usan estas lenguas solo lo hacen con los estudiantes pertenecientes a la población mayoritaria. Para el 46% de los estudiantes indígenas sus profesores les habla siempre en español fuera de clase, para el 31% algunas veces, para el 12% nunca, para el 7% casi siempre y para el 4% rara vez. Mientras que, para el 37% de

estos estudiantes los profesores siempre les habla en achagua fuera de clase, para el 33% nunca, para el 18% algunas veces, para el 7% rara vez y para el 5% casi siempre. Por último, y en cuanto al sikuani los porcentajes de percepción de uso de lengua se mantienen.

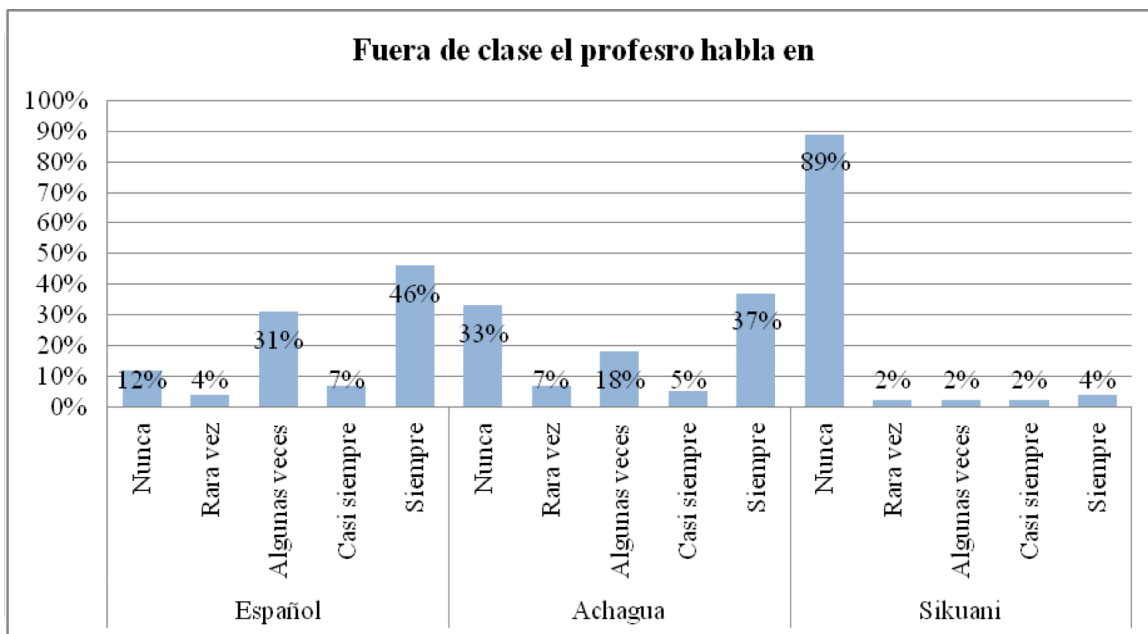


Figura 21. Caracterización de la percepción de uso de lenguas por parte de los profesores fuera de clase según los estudiantes indígenas.

Comparando las figuras 20 y 21 se puede observar que la percepción de uso de lenguas cambia en cuanto al uso del español y el achagua, ya que en la figura 20 la percepción de uso es mayor en cuanto al español, en 24 puntos porcentuales, y menor en cuanto al achagua, mientras que en la figura 21, se puede ver que el uso del achagua es mayor en 20 puntos porcentuales a la mostrada en la figura 20, y el español es usado en menor medida.

Se puede decir que se da una situación similar al uso de lengua por parte de los profesores dentro del aula, en donde a los estudiantes pertenecientes a la población mayoritaria se les habla en mayor medida en su única lengua, el español, mientras que a los estudiantes indígenas se les habla en achagua mientras fortalecen el español como segunda lengua. Según el grupo focal 1 de los profesores se reivindica el mayor uso del achagua con los estudiantes indígenas con la idea presentada por los profesores achagua: “uno a los niños achagua les habla en achagua cuando está con ellos en el recreo, porque hay que reforzarles su lengua, después todo en español la lengua se va perdiendo, y eso, eso es lo

que no queremos y, los pequeños lo buscan a uno porque no se sienten cómodos hablando en español y compartiendo con los niños colonos”.

Por otro lado, estos datos también cambian debido a la diferencia en el uso de lengua que se presenta en la escuela Humapo y en el colegio Yaaliakeisy. En la figura 22 se puede observar como los estudiantes indígenas perciben que hay un incremento en el uso del español pasando de primaria a secundaria, mientras que el uso del achagua va en detrimento al pasar de los grados. Es la misma situación observada con anterioridad con la figura 19 y el uso del español frente al uso del achagua en las aulas de clase.

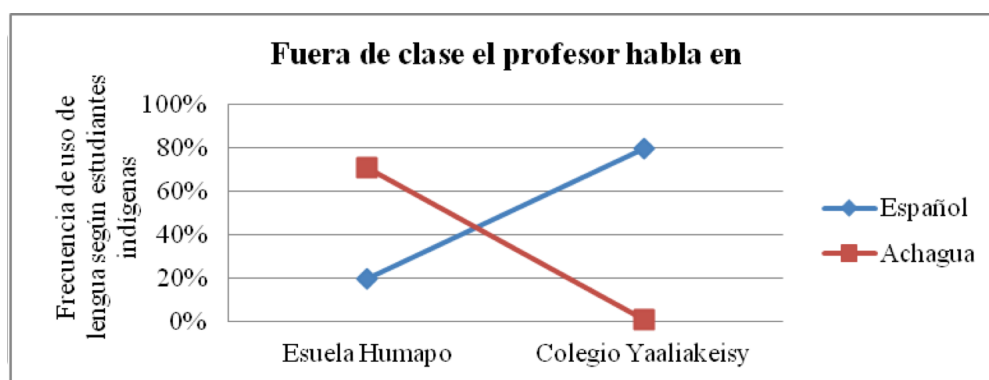


Figura 22. Caracterización de la percepción de uso de lenguas por parte de los profesores fuera de clase por centro escolar según la indígena.

Con la información obtenida y analizada hasta este punto, se puede decir que las lenguas con mayor presencia en la comunidad académica, dentro de los estudiantes y según ellos, son el español y el achagua, siendo el español la lengua dominante del colegio Yaaliakeisy, es decir a partir del quinto grado y hasta el grado undécimo. Mientras que la lengua achagua es la que predomina en la escuela Humapo, desde primero hasta cuarto grado. No obstante, hacen presencia en el colegio otras tres lenguas (inglés, sikuani, piapoco), las cuales tienen una presencia no significativa ya que hacen parte de contextos esporádicos e informales. Se podría concluir hasta aquí que en ambos contextos escolares (colegio y escuela) se presenta el fenómeno de diglosia por número de hablantes y uso predominante de lengua.

3.2.2. El uso de las lenguas en la comunidad educativa desde la perspectiva de la población docente.

La población docente en el Colegio Yaaliakeisy y la Escuela Humapo consta de 18 profesores, 3 en la escuela y 15 en el colegio. Hay un profesor que dicta clase tanto en la escuela como en el colegio, pero para la estadística realizada a partir de las encuestas se dejó como profesor del colegio debido a que tiene una mayor carga académica allí. De los 18 profesores se realizó la encuesta a 14, teniendo así la representación del 78% sobre la población docente total, logrando un nivel de confianza del 90% para el colegio y 99% para la escuela, con un margen de error del 5% para el colegio y del 1% para la escuela. En cuanto al grupo focal, este se hizo con 6 profesores, entre ellos los profesores de las áreas de informática, ciencias sociales y filosofía, español y literatura, de agropecuarias y de biología. La entrevista a profundidad se realizó con el rector del colegio.

Los docentes encuestados se encuentran en edades de entre los 25 a los 50 años, estando la mayoría en un rango de entre los 40 a los 45 años. En la caracterización por sexo se determinó que el 29% son mujeres y el 71% hombres (es decir 4 mujeres y 10 hombres). En cuanto al nivel educativo o de preparación académica de los docentes se observa que 3 han terminado la secundaria, por lo que cuentan con su título de bachiller académico; 1 se encuentra en octavo semestre (de diez semestres) de la licenciatura en etnoeducación; 8 ya terminaron su carrera profesional siendo licenciados en áreas como etnoeducación, ciencias sociales, producción agropecuaria, educación básica de ciencias naturales y educación ambiental, lenguas modernas y lengua castellana y comunicación, y por último, 2 con especialización terminada en tecnologías de la información y la comunicación y en administración de la informática educativa. Ninguno de los docentes cuenta con másteres universitarios ni preparación doctoral.

En cuanto a las asignaturas que enseña cada uno de estos profesores se puede decir que es acorde a su preparación académica, más algunas asignaturas extras acordes a su formación. Por otro lado, los tres docentes que solo cuentan con preparación secundaria se encargan de enseñar en preescolar y primaria (dos profesores) y, dictar la clase de artes en bachillerato (un profesor).

Hablando de la etnia de los educadores se observó que 8 son de la población mayoritaria (representando así al 57% de la población encuestada), 5 son achagua (siendo un 36%) y 1 es sikuani (7% de la población). En cuanto a su distribución por etnia según colegio y escuela, 3 de los 5 achaguas enseñan en la escuela Humapo, siendo los únicos profesores en esta locación, y los otros se encuentran en el colegio Yaaliakeisy, el resto de profesores (población mayoritaria) hacen parte del colegio. Si se toman el colegio y la escuela aparte, se puede decir que el 100% de profesores de la escuela son achagua, mientras que en el colegio la población docente estaría dividida en un 18% achagua, un 9% sikuani y un 73% población mayoritaria.

Pasando al manejo de idiomas que tienen los profesores se encontraron 5 lenguas, las mismas señaladas por los estudiantes. En primer lugar, todos refieren hablar español aunque dicen tener diferentes desempeños. Como se puede ver en la figura 23, el 64% dice tener una competencia nativa, mientras que el 29% dice tener un buen desempeño y un 7% un desempeño regular. Aquellos que dicen tener una competencia nativa son los profesores pertenecientes a la población mayoritaria, los cuales tienen el español como primera lengua, mientras que 36% restante son los profesores indígenas, quienes tienen el español como segunda o tercera lengua. El desempeño regular lo refiere el profesor de preescolar y se podría decir que es así debido al poco contacto que tiene con la población mayoritaria ya que, sus estudiantes son achaguas todos y se desempeña en la escuela, la cual queda dentro del resguardo.

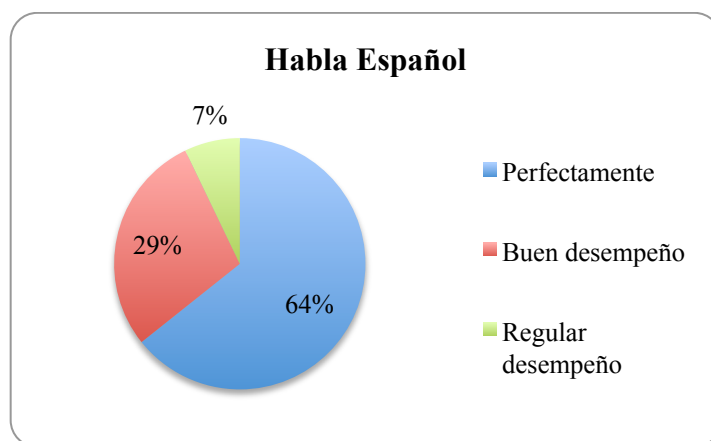


Figura 23. Percepción de nivel de desempeño del español por parte de los profesores.

En segundo lugar se tiene la lengua achagua, la cual un 36% refiere hablarla perfectamente, mientras que un 7% siente que tiene un buen desempeño, otro 7% un regular desempeño y, por último, un 50% dice no hablarla (ver figura 24). El 36% que dice hablarla perfectamente son los profesores de la etnia achagua, quienes tienen esta lengua como primera lengua. Por otro lado, el 7% que refiere tener un buen desempeño es el profesor de etnia sikuni quien tiene la lengua achagua como segunda lengua y quien vive dentro del resguardo Humapo por lo que vive en continuo contacto con esta. El 7% que tiene un regular desempeño es una profesora perteneciente a la población mayoritaria quien refiere estar aprendiendo la lengua por parte de sus estudiantes, en el grupo focal de los profesores refirió: “yo he ido aprendiendo poco a poco, es que a mí me da curiosidad y empiezo a preguntarles a los niños achagua que qué significa esto y lo otro, ellos me van diciendo, y pues ahí los voy entendiendo y aprendiendo”. Por último, el 50% restante que refieren no hablar esta lengua son los otros 7 profesores pertenecientes a la población mayoritaria.

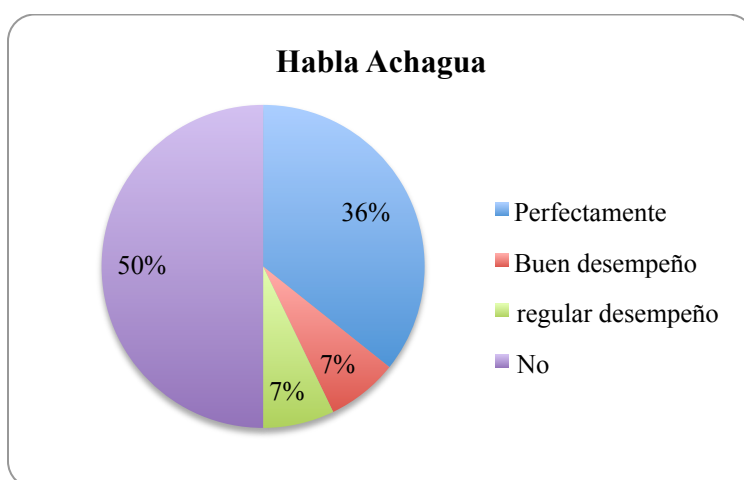


Figura 24. Percepción de nivel de desempeño del achagua por parte de los profesores.

En tercer lugar, se tienen las otras lenguas cuya presencia no es tan fuerte en la comunidad como sí lo es la de las anteriores dos. Las otras lenguas habladas por la comunidad docente son el inglés, el piapoco y el sikuni. Como se puede ver en la figura 25, el 62% refiere no hablar ninguna otra lengua aparte del español y, o, el achagua, un 15% dice hablar inglés, otro 15% refiere hablar el piapoco y un 8% dice hablar sikuni. El 62% que refiere no hablar estas otras lenguas está compuesto por 6 profesores pertenecientes a la población mayoritaria y 2 achaguas, el 15% que dice hablar inglés son 2

profesores pertenecientes a la población mayoritaria, el 15% que refiere hablar piapoco son 2 profesores achagua cuyas familias tienen parientes de esta etnia. Por último el profesor de la etnia sikuani es el único que refiere hablar este idioma ya que es su primera lengua.

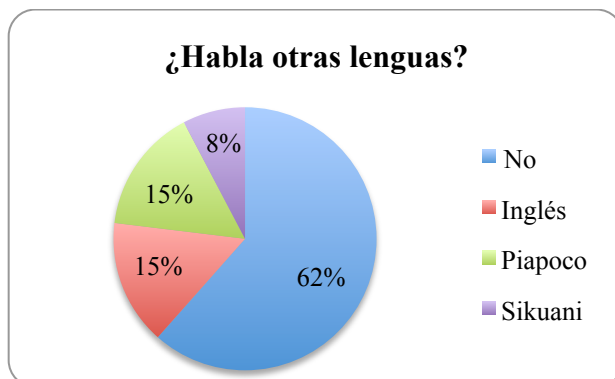


Figura 25. Uso de otras lenguas por parte de los profesores.

En cuanto a la identificación de uso de lenguas los profesores dicen encontrar comodidad al usar principalmente las lenguas española y achagua. Según los datos arrojados por las encuestas (ver figura 26), un 57% de los profesores se sienten más cómodos hablando en español, esta población la componen los 8 profesores de la población mayoritaria, el achagua lo prefiere un 14% de los profesores encuestados, este porcentaje lo conforman 2 de los 3 profesores achagua de la Escuela Humapo, y por último, un 29% es indiferente al uso de una u otra lengua ya que se sienten igualmente cómodos comunicándose en español o achagua, este último porcentaje lo conforman 3 profesores de la etnia achagua y el profesor de la etnia sikuani.



Figura 26. Caracterización de la preferencia de uso entre la lengua achagua y el español.

Indagando acerca del uso de las lenguas por parte de los profesores en los dos contextos en los que tienen contacto con los estudiantes, es decir, dentro de las aulas, en

horas de clase, y por fuera de las aulas, en pasillos y en horas de descanso, se encontró que, en primer lugar, en horas de clase, según la figura 27, el 69% de los docentes dictan sus clases solo en español mientras que, el 16% lo hace solo en achagua y por último, el 15% utiliza ambas lenguas en el transcurso de sus clases.

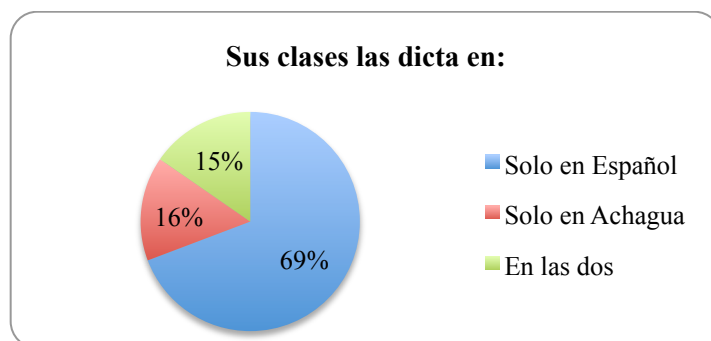


Figura 27. Uso de lengua en clase.

El 16% que refiere usar solo el achagua en sus clases son los profesores achagua que enseñan en preescolar y en primer grado, mientras que el 15% que refiere usar las dos lenguas son los profesores achaguas que enseñan desde segundo hasta sexto grado, como lo refiere el rector en la entrevista: “a los pequeños que acaban de entrar a la escuela se les habla casi todo el tiempo en achagua, es que ellos el español hasta ahora no lo entienden, entonces se les va enseñando palabras y pues lo propio de su grado se les enseña en achagua mientras aprenden a escribir y a leer en español, ya los niños que están en tercerito y cuarto se les va hablando más español y ellos ya entienden y pues ya en quinto ya se les habla casi todo en español porque ya llegan al colegio y les toca”.

En esta misma línea se puede observar en la figura 28 la frecuencia de uso de lengua. Como se puede observar en esta figura, la presencia del achagua y del español es diferente dentro de las aulas ya que mientras la percepción de frecuencia de uso del español es de un 71% en siempre, 8% en casi siempre y 21% en algunas veces, la percepción de uso del achagua es de 14% en siempre, 22% en casi siempre, 14% en algunas veces, 14% en rara vez y 36% en nunca.

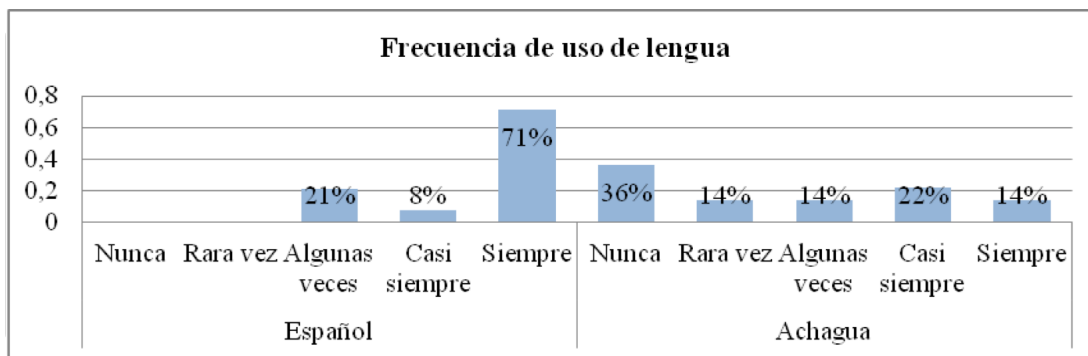


Figura 28. Caracterización de la percepción de uso del español y del achagua en clase por parte de los profesores.

De estas cifras se puede concluir que existe presencia de ambas lenguas en el aula pero es mayor la presencia del español en estas mientras que, por otro lado, el achagua hace presencia aunque no constante ni con la misma intensidad que lo hace el español. Pasando de lo general a lo particular y comparando la frecuencia de uso de estas dos lenguas entre la escuela Humapo y el colegio Yaaliakeisy se puede ver que, según la figura 29, la percepción de uso del español en la escuela es de un 100% en algunas veces, mientras que en el colegio es de 91% en siempre y 45% en nunca, y 9% en casi siempre. Por otro lado, la percepción de uso del achagua en la escuela es de 33% en siempre y 67% en casi siempre, mientras que en el colegio es de 18% para rara vez, algunas veces y casi siempre.

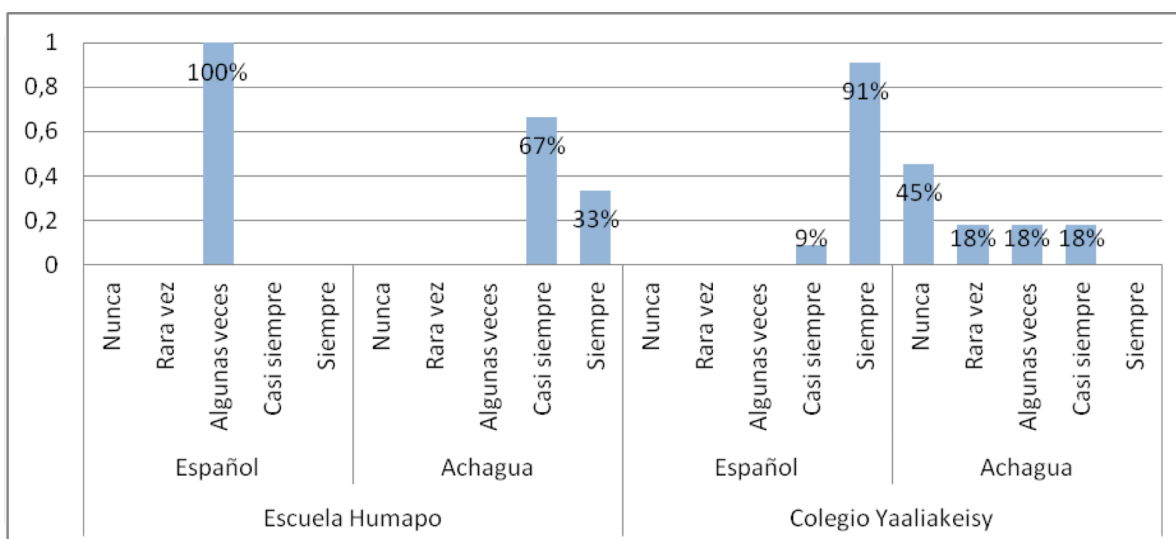


Figura 29. Caracterización de la percepción de uso del español y el achagua en clase por parte de los profesores entre la Escuela Humapo y el Colegio Yaaliakeisy.

De esta manera se puede decir y se puede ratificar lo encontrado ya a través de las encuestas de los estudiantes y con lo expresado por el rector en la entrevista, que en la escuela Humapo la presencia del achagua es más fuerte en las aulas de clase, mientras que el español va apareciendo poco a poco al transcurrir los grados hasta que en el colegio se vuelve la lengua fuerte y dominante, dejando al achagua aparecer esporádicamente y solamente en los primeros grados del bachillerato. Además, estos resultados evidencian que la lengua dominante en el contexto académico, en general, es la lengua española, mientras que la lengua minoritaria o débil es el achagua.

En segundo lugar, analizando el siguiente contexto en el que los profesores y los estudiantes tienen comunicación, es decir, los pasillos y los campos abiertos del colegio y la escuela, se puede ver, según la figura 30, que los profesores usan fuera de las aulas principalmente tres lenguas, el español, el achagua y el sikuani. El 50% de los profesores encuestados refieren usar el español para comunicarse con los estudiantes en estos contextos, el 14% refiere usar el achagua, el 29% refiere alternar entre el achagua y el español y un 7% dice usar el sikuani.



Figura 30. Caracterización de uso de lenguas fuera del aula de clase por parte de los profesores.

Si se discriminan los resultados y se observa de manera aislada y aparte la escuela y el colegio, se puede ver que en la escuela el 67% de los profesores les hablan a sus estudiantes tanto en español como en achagua, mientras que el 33% prefiere hacerlo solo en español. Por otro lado, en la colegio el 64% de los profesores usan el español con sus estudiantes por fuera de clase, el 9% el achagua, el 18% usa tanto el español como el achagua y, por último, el 9% usa el sikuani (ver figura 31).

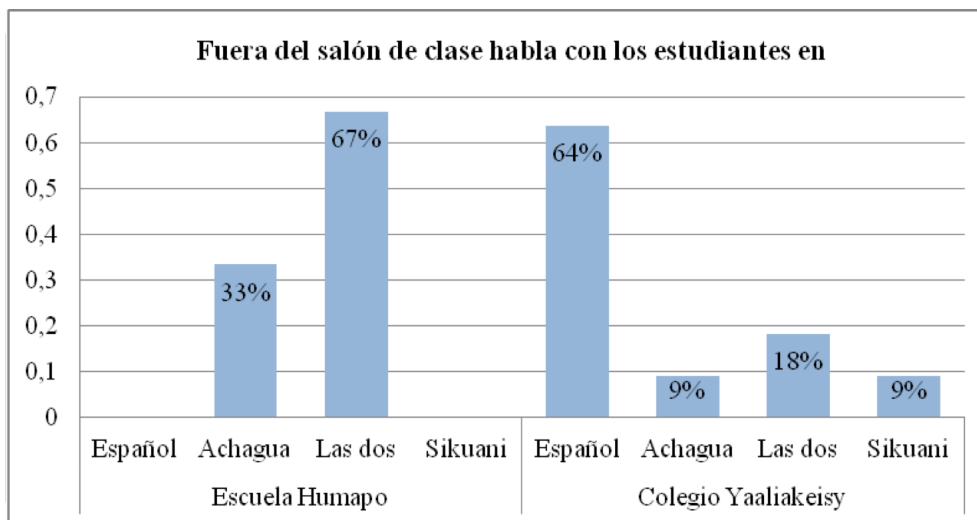


Figura 31. Caracterización de la percepción de uso del español y el achagua fuera de clase por parte de los profesores entre la Escuela Humapo y el Colegio Yaaliakeisy.

Como se puede ver, a diferencia de lo referido por los estudiantes, quienes dicen que los profesores además de estos tres idiomas les hablan en piapoco y en inglés fuera de las aulas de clase, estos dos idiomas no aparecen referidos por los profesores, aunque por otro lado, sí se encuentra similitud en el uso tanto del español, el achagua y el sikurangi en estos contextos no académicos.

Haciendo triangulación de la información dada, tanto por los estudiantes como por los profesores, las conclusiones al respecto de la presencia de las diferentes lenguas y sus usos en los contextos escolares para la comunicación entre estudiantes y profesores, se puede seguir diciendo que el español y el achagua tienen una presencia importante, dentro y fuera del aula, siendo el español la lengua dominante en el colegio y el achagua en la escuela, aunque, holísticamente se puede decir que el español es la lengua dominante. Las otras lenguas que hacen parte de la vida académica y escolar en el colegio, y como ya se había dicho antes, tienen un uso limitado y su presencia está determinada solamente por la integración de estudiantes de otras etnias a parte de la población mayoritaria y la achagua.

3.2.3. La presencia del español y el achagua en los materiales educativos.

Los materiales educativos como los manuales, libros de texto, guías preparadas por el profesor, entre otros, tienen un papel importante dentro del contexto académico y escolar ya que ayudan al desarrollo de las diferentes clases y sirven de apoyo para los profesores en

su quehacer diario. Por otro lado, la lengua en la que estos materiales sean editados puede ayudar al aprendizaje de los estudiantes, funcionando como facilitador e inmersor lingüístico o como material de ayuda para el aprendizaje de la primera lengua y la segunda lengua. Indagando acerca del uso de las lenguas presentes en la comunidad educativa Yaaliakeisy – Humapo, se pudo encontrar que los materiales son usados principalmente en español, siendo la lengua dominante, y achagua, la lengua minoritaria.

Como se puede ver en la figura 32, el 64% de los profesores encuestados refieren que el material pedagógico usado en sus clases es en su totalidad en español, mientras que el 22% de los profesores dicen que este se encuentra en su mayor parte en español y en una pequeña cantidad en achagua y, por último, el 14% refiere que este material lo usan tanto en español como en achagua.

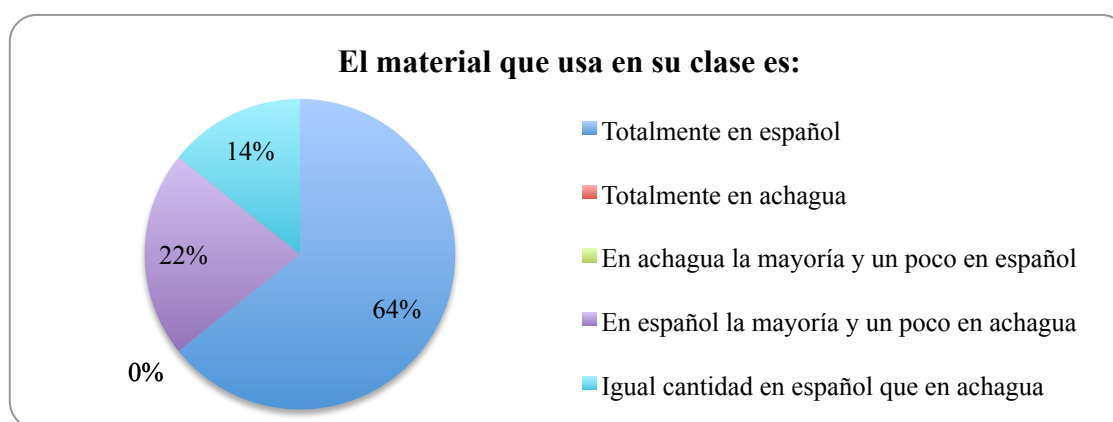


Figura 32. Caracterización del material pedagógico según la lengua en la que se encuentra escrito según los profesores.

Viendo individualmente los resultados del Colegio Yaaliakeisy y la Escuela Humapo se puede evidenciar que el balance de uso entre el español y el achagua es mayor en la escuela, ya que, mientras que en el colegio según el 82% de los profesores usan sus materiales totalmente en español, el 9% en español la mayoría y el 9% restante en igual cantidad tanto en achagua como en español, en la escuela el 67% de los profesores refieren usar sus materiales la mayoría en español y un poco en achagua y el 33% en igual cantidad tanto en achagua como en español (Ver figuras 33 y 34).

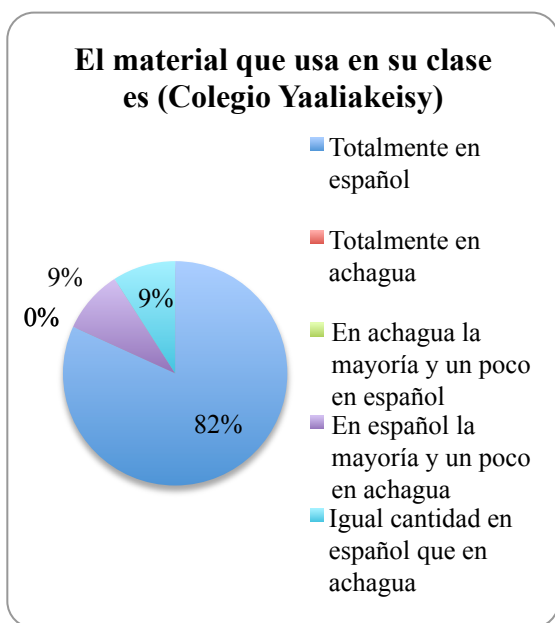


Figura 33. Caracterización del material pedagógico según la lengua en la que se encuentra escrito según los profesores del Colegio Yaaliakeisy.

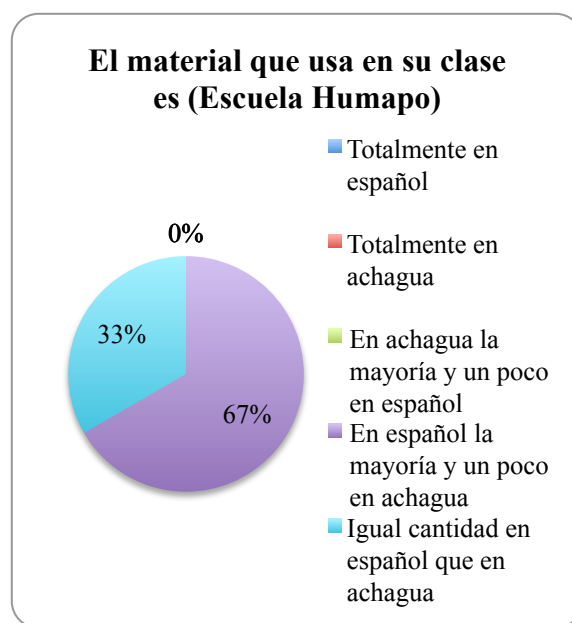


Figura 34. Caracterización del material pedagógico según la lengua en la que se encuentra escrito según los profesores de la Escuela Humapo.

Como se puede apreciar, desde la perspectiva de los profesores, los materiales didácticos usados en sus clases se encuentran en su mayoría escritos en español, con un porcentaje mínimo en achagua. Como se evidenció en la entrevista a profundidad con el rector, quien dice que “los materiales que están en achagua son los que han hecho los propios profesores, la mayoría son de ellos o son traducciones de guías que tienen por ahí, eso sí, la mayoría de material achagua se usa en la escuela”.

Por otro lado, según la totalidad de estudiantes encuestados, los profesores usan en un alto porcentaje materiales escritos solamente en español, dándole a los materiales escritos en achagua poco uso en el desarrollo de las clases. Según el 76% de los estudiantes los materiales usados por el profesor son escritos totalmente en español, el 12% de los estudiantes refieren que los materiales son en su mayoría en español y un poco en achagua, el 3% dice que los materiales son todo en achagua y el 2% restante refiere que los materiales son la mayoría en achagua con un poco de español (ver figura 35).

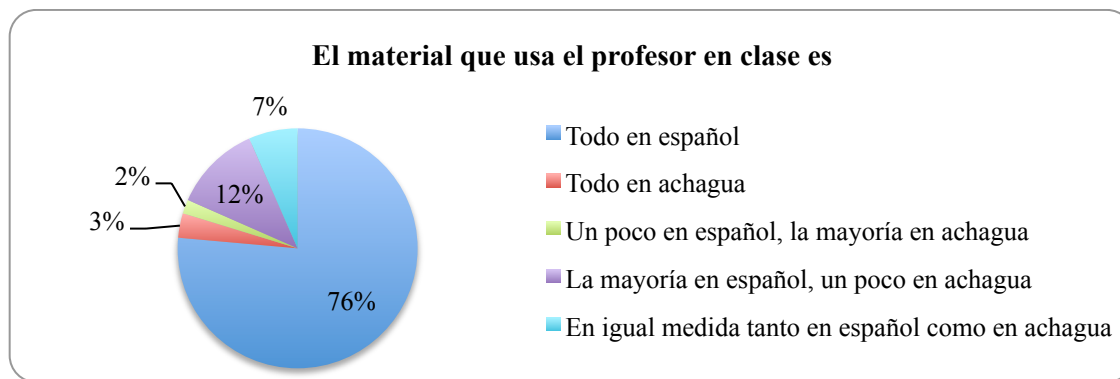


Figura 35. Caracterización del material pedagógico según la lengua en la que se encuentra escrito según los estudiantes.

Tomando los datos arrojados por las respuestas de los estudiantes achagua aparte, estos muestran que hay un mayor uso de la lengua achagua en los materiales usados por los profesores para sus clases. El 59% de los estudiantes indígenas refieren que los materiales están escritos solamente en español, el 20% refiere que la mayoría es en español con un poco de achagua, el 9% refiere que están en igual cantidad tanto en español como en achagua, el 8% refiere que todo está en achagua y el 4% dice que el material usado está en su mayoría en achagua y un poco en español (ver figura 36).

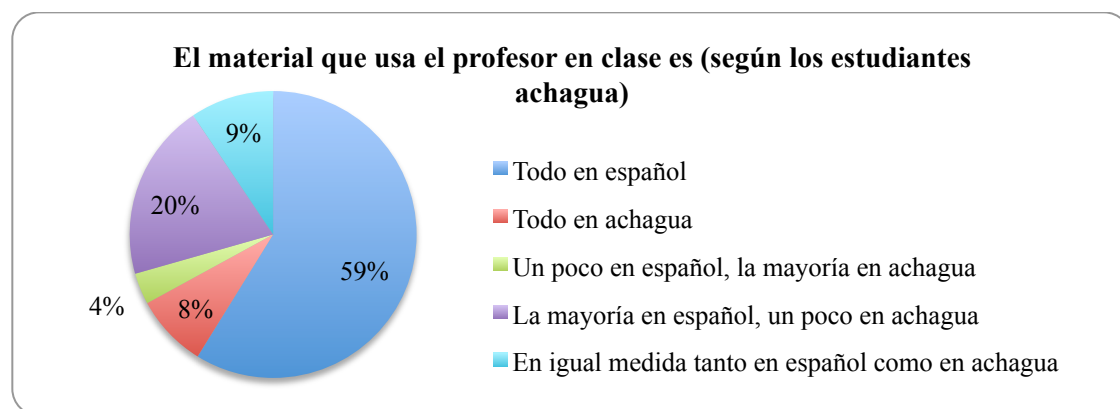


Figura 36. Caracterización del material pedagógico según la lengua en la que se encuentra escrito según los estudiantes achaguas.

Aunque la presencia y uso del español en los materiales se mantiene como dominante, se puede ver que con los estudiantes indígenas, más específicamente los achaguas, el material que utilizan los profesores cuenta con una mayor presencia de la lengua achagua, se puede decir que esto sucede porque estos estudiantes vienen de la escuela Humapo en

donde la lengua achagua es la primera, siendo esta la utilizada para la enseñanza de los diferentes temas de las diferentes asignaturas, mientras que los estudiantes aprenden el español como segunda lengua. Para ratificar esto sería necesario discriminar el uso de los materiales según los grados.

Como se puede ver en la figura 37, en los grados superiores a quinto el español se mantiene como lengua principal de los materiales didácticos mientras que el achagua aparece en porcentajes bajos según un promedio de 7% de los estudiantes encuestados pertenecientes a estos cursos, la presencia del achagua en los grados sexto, octavo y undécimo, en donde un 3%, 5% y 6% de los estudiantes, respectivamente, dijeron que los materiales son en su mayoría en español y con un poco de achagua. Por otro lado, en los grados inferiores se puede ver, como ya se había mencionado antes, que aunque el español mantiene su posición dominante, la lengua achagua tiene un uso mayor dentro de los materiales didácticos y pedagógicos a comparación de los grados superiores.

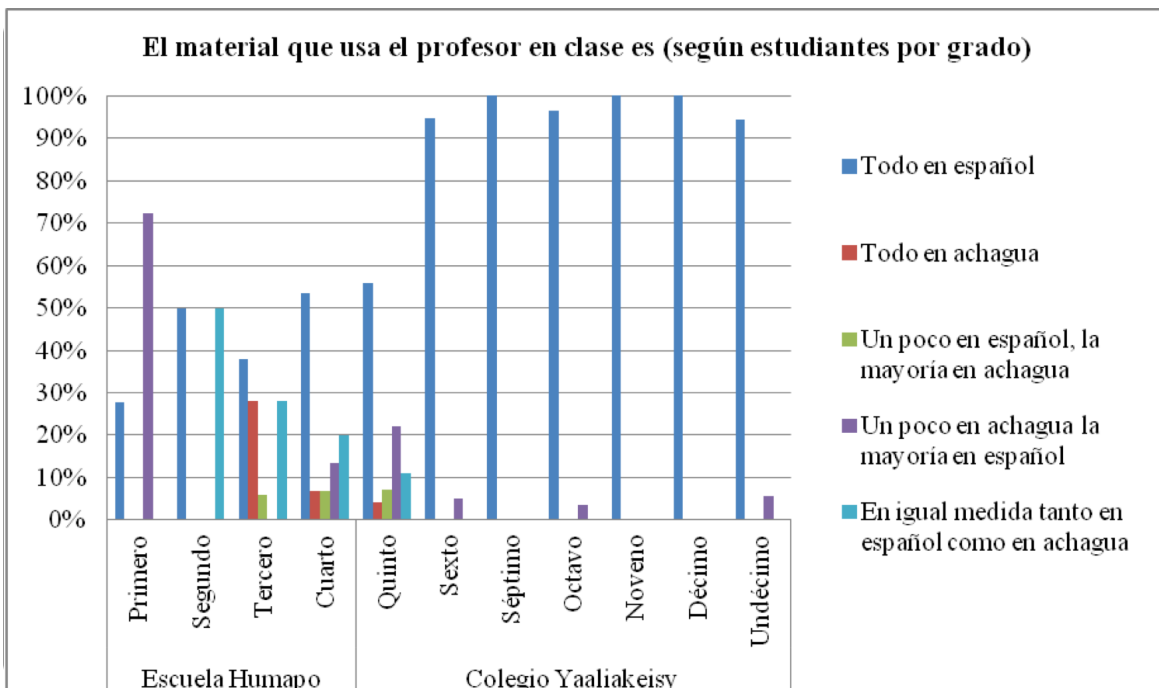


Figura 37. Caracterización del material pedagógico según la lengua en la que se encuentra escrito según los estudiantes por grado y centro educativo.

Pasando al uso de las nuevas tecnologías, las cuales también se cuentan como material pedagógico o recurso didáctico para el desarrollo de las clases, en el colegio Yaaliakeisy se cuenta con un laboratorio de sistemas compuesto por 15 computadores portátiles, un video-beam y una sala de audio y video, la cual cuenta con un televisor y un reproductor de DVD. Por otro lado, la escuela Humapo cuenta con un televisor y un reproductor de DVD. Además de lo anteriormente descrito, los profesores cuentan con grabadoras y acceso a internet.

Según los datos conocidos a través de las encuestas de los profesores, se puede decir que el uso de este recurso tecnológicos no es sobresaliente en las clases, ya que el 65% de los profesores refieren usarlo algunas veces, el 14% la mayoría del tiempo, y el 21% restante se divide igualmente entre nunca, siempre y rara vez (ver figura 38). La asignatura en la que siempre se usa este tipo de material es la de tecnología e informática, mientras que las que lo hacen la mayoría de veces son inglés y español. Por otro lado las asignaturas de artes y el profesor de preescolar son quienes refieren no usarlas o usarlas rara vez en sus clases.

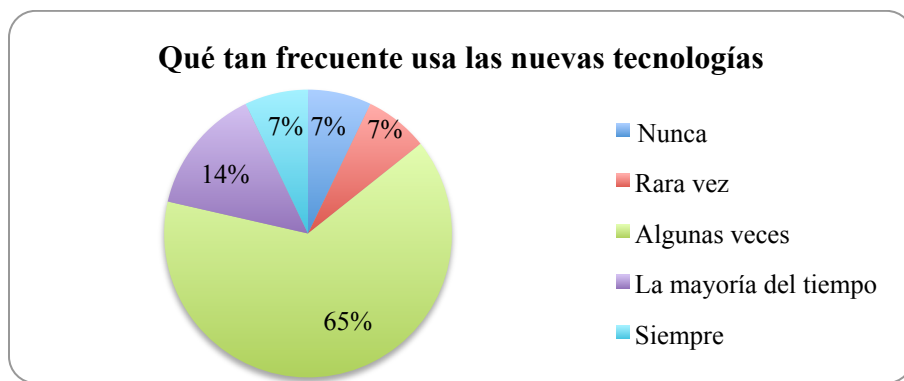


Figura 38. Frecuencia de uso de las nuevas tecnologías en clase por parte de los profesores, según los profesores.

Los datos anteriormente presentados concuerdan con lo dicho por los profesores en el grupo focal, ya que ellos refieren: “Yo uso el laboratorio porque es mi asignatura y tengo que enseñarles a los estudiantes a usarlos, cómo entrar a internet, a usar office y todas esas cosas... algunos profesores me piden prestado el laboratorio para las clases, por ejemplo, el profesor de inglés lo usa para unas actividades que saca de internet, el profesor de sociales

lo usa para entrar a google maps y así”; “yo en mis clases de español lo que uso es la grabadora, porque a veces les traigo grabaciones o canciones”.

Comparando la información dada por parte de los profesores, con la entregada por los estudiantes, se puede ver que las dos corresponden ya que según el 54% de los estudiantes, algunas veces el profesor hace uso de las nuevas tecnologías en sus clases, mientras que el 14% dice que nunca se usan, el 13% rara vez, el 10% siempre y, por último, el 9% casi siempre (ver figura 39).

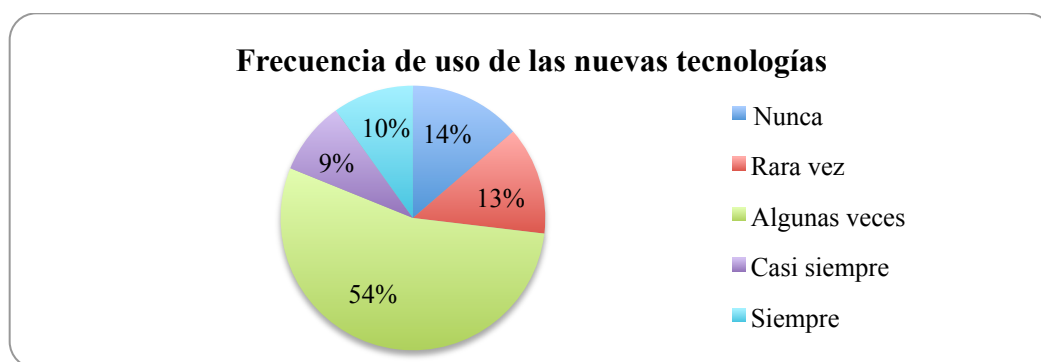


Figura 39. Frecuencia de uso de las nuevas tecnologías en clase como material educativo según los estudiantes.

Si se discrimina el uso de estos materiales por grado y por institución educativa se puede ver que en los primeros grados el uso de estas es casi nulo, ya que en primer grado el 74% de los estudiantes refieren que estas se usan rara vez, el 21% dicen que nunca y tan solo el 5% refieren que casi siempre se usan, mientras que en segundo grado el 100% de los estudiantes refieren que nunca se usan. Ya en tercer y cuarto grado se ve un incremento en el uso de este tipo de materiales en clase, en tercer grado el 56% de los estudiantes refieren que algunas veces se usa frente al 22% que refiere que nunca sucede así, mientras que el 17% dice que es rara vez y el 5% casi siempre y, en cuarto grado, siendo este el último de la escuela, el 53% de los estudiantes dicen que algunas veces se usan las nuevas tecnologías en clase, el 27% refieren que casi siempre, el 13% que nunca y el 7% que rara vez (ver figura 40).

Hasta aquí se puede ver que a medida que se avanza en los grados escolares, según la percepción de los estudiantes, los profesores hacen un mayor uso de las nuevas tecnologías

para sus clases. Pasando de la escuela al colegio se puede apreciar en la figura 40 que el uso de las nuevas tecnologías sigue incrementando siendo algunas veces, casi siempre y siempre los que manejan el mayor porcentaje de respuesta por parte de los estudiantes.

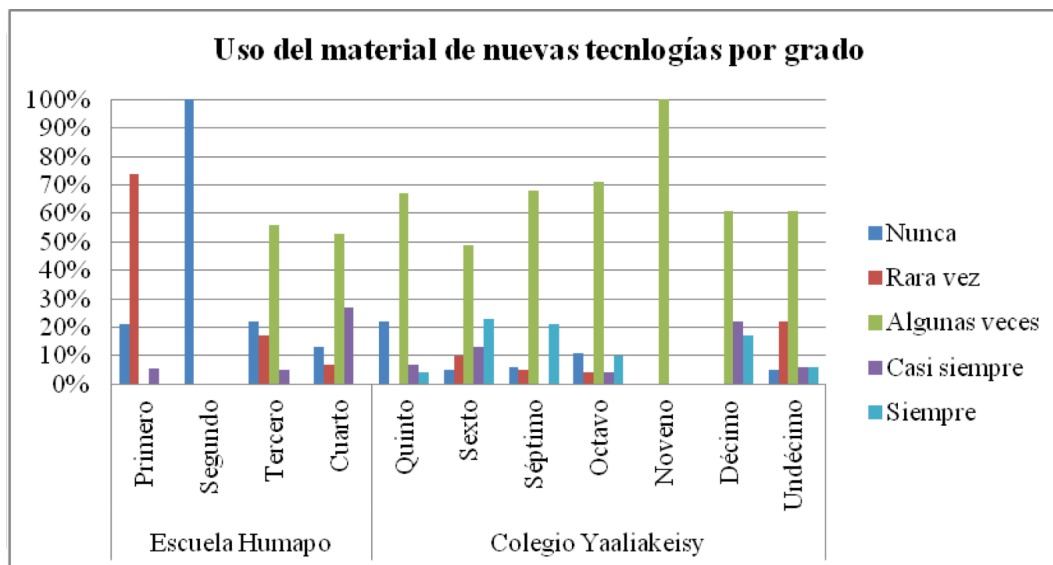


Figura 40. Uso de las nuevas tecnologías como material de clase según los estudiantes por grado.

Analizando el uso de las nuevas tecnologías se puede decir que su presencia, en general, no es fuerte en las aulas de clase como material didáctico, siendo más usadas en el colegio que en la escuela, sin embargo no se puede negar la presencia de este tipo de material en el contexto escolar por lo que se debe describir la presencia del español y el achagua en este tipo de material. Así como en los materiales pedagógicos convencionales el idioma más usado es el español, pasa lo mismo con las nuevas tecnologías, según el 77% de los profesores encuestados las nuevas tecnologías las usan totalmente en español, mientras que el 8% refiere que estas vienen la mayoría en español y un poco en achagua, el 7% en achagua la mayoría y un poco en español y, por último, el 8% refiere que las nuevas tecnologías las usa en igual medida, tanto en español como en achagua (ver figura 41).

El uso lingüístico equilibrado y el uso mayoritario en achagua es referenciado por los docentes de la escuela primaria, mientras que el uso mayoritario del español es referenciado por los profesores de los grados quinto en adelante, siendo estos los del colegio.

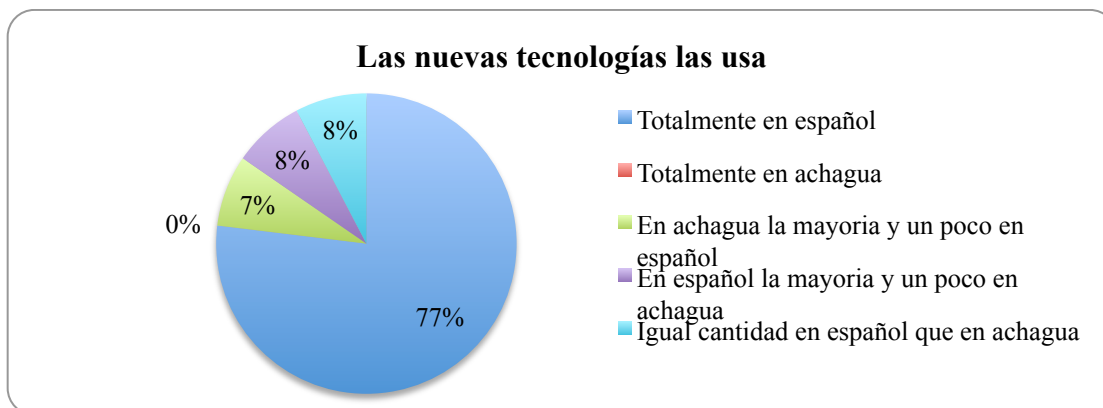


Figura 41. El español y el achagua en las nuevas tecnologías usadas como material didáctico según los docentes.

Por otro lado, según la información dada por los estudiantes, se puede ver que la información corresponde a la obtenida por parte de los profesores. El 81% de los estudiantes refieren que las nuevas tecnologías usadas en clase son totalmente en español, mientras que el 11% refiere que la mayoría es en español y un poco en achagua, un 4% dice que es en igual medida, tanto en achagua como en español, y el último 4%, dividido en 2% y 2%, refieren que este tipo de material se les ha presentado un poco en español y la mayoría en achagua y todo en achagua (ver figura 42).

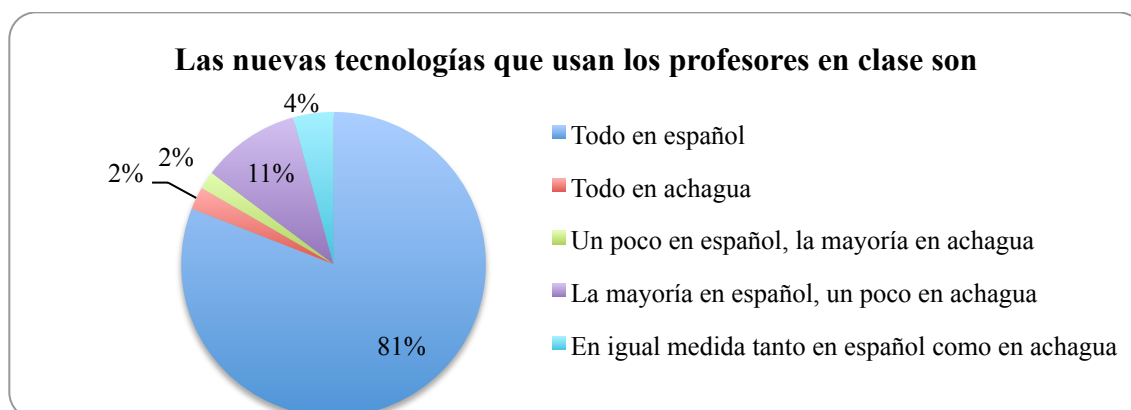


Figura 42. El español y el achagua en las nuevas tecnologías usadas como material didáctico según los estudiantes.

A partir de estos datos se puede decir que la minoría que dice que en las nuevas tecnologías el achagua es la lengua que más se usa, son los estudiantes de los grados más pequeños, ya que, si se discrimina por grado, como se puede ver en la figura 43, los estudiantes de primer grado refieren trabajar en este tipo de material en achagua, por otro

lado, en los grados tercero, cuarto y quinto, se ve un uso menos intensificado de este, mientras que en el otro extremo se puede observar los grados de sexto a undécimo, más segundo grado, en donde aparece el español como única lengua usada en las nuevas tecnologías.

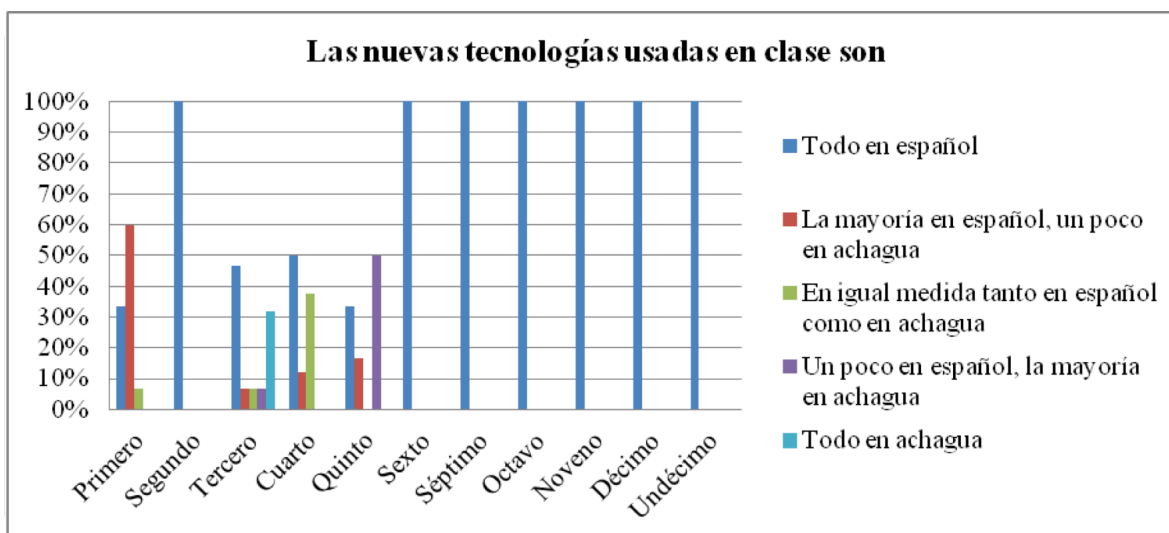


Figura 43. El español y el achagua en las nuevas tecnologías usadas como material didáctico según los estudiantes.

Al igual que en los materiales tradicionales, en las nuevas tecnologías, el español es el idioma mayoritario, mientras que el achagua aparece minoritariamente. Este comportamiento sigue la línea hasta ahora encontrada, en donde el achagua aparece en mayor medida en la escuela Humapo y su uso va decreciendo al pasar los grados, mientras que en contraposición, el español aparece en los primeros grados como segunda lengua y al pasar los grados se va convirtiendo en la lengua dominante, hasta llegar a ser la única lengua usada en los diferentes contextos y materiales educativos.

3.3. La competencia sociocultural y los contenidos culturales en las clases

Además de tener en cuenta el uso lingüístico por parte de los alumnos y profesores en los diferentes contextos de la comunidad escolar y en los materiales académicos y pedagógicos, la presencia de los contenidos socioculturales en las clases también ha sido un aspecto a tener en cuenta en las encuestas, ya que, siendo una población multicultural, así como en su nombre lo expresan, Institución Educativa Triétnica, el contenido cultural

debería ser una parte importante en el currículo de la escuela y el colegio, para poder desarrollar la competencia cultural en los estudiantes.

Algunos lingüistas y sociólogos han estudiado, definido y delimitado esta competencia desde la competencia comunicativa ubicándola como una subcompetencia. Es el caso de Canale y Swain (1980, en Galindo 2005), quienes la interpretan como una de las cuatro habilidades que integran la competencia comunicativa. Más actualmente, *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001) también la incluye como un componente de la competencia comunicativa, junto al componente lingüístico y el pragmático. En este se delimita como la habilidad que “refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia” (MCER, 2001, p.13.).

Por otro lado, Van Ek (1986) determinó que la competencia sociocultural era una competencia aparte de la comunicativa y, que para poder dominarla no basta solamente con saber una lengua meta, sino que también es importante tener conocimientos socioculturales de la cultura que esta vehicula en temas como historia, religión, geografía, etc.

Yendo más allá de la competencia cultural o sociocultural el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001) propone la competencia pluricultural. Este la señala como la capacidad de ser partícipe de una relación intercultural y de poseer experiencia de desenvolvimiento social en varias culturas, haciendo más compleja la experiencia de la pluralidad de culturas en el individuo, de esta manera, se contribuye a una mejora de la consciencia de identidad. En esta misma línea Galindo (2005) refiere la necesidad actual de una competencia sociocultural o intercultural que asegure una comunicación, no tan solo lingüísticamente correcta sino adecuada a la situación y al contexto.

Debido a la importancia del componente sociocultural en la enseñanza de segundas lenguas, lenguas extranjeras e incluso en el aprendizaje de la lengua primera, expresado

desde los diferentes autores y documentos especializados en enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, se indagó acerca de este componente en el contexto escolar de la escuela Humapo y del colegio Yaaliakeisy. De esta manera, se encontró que aparte de los contenidos de historia, religión, literatura, organización política, geográfica y económica de la población mayoritaria, temas propios de la educación formal colombiana, el 43% de los docentes encuestados, incluyen este tipo de temas relacionados con la comunidad achagua, el 7% lo hace la mayoría del tiempo, el 22% siempre y el último 28%, dividido en partes iguales, refiere hacerlo nunca o rara vez (ver figura 44).

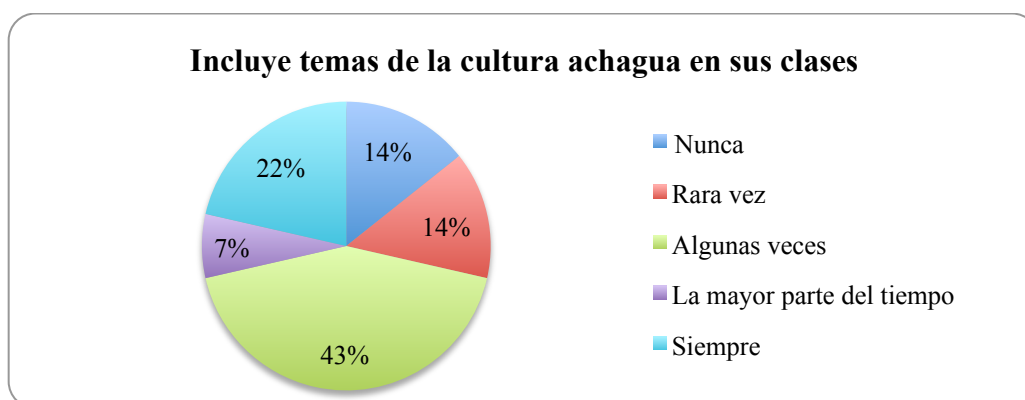


Figura 44. Inclusión de temas culturales en clase por parte de los profesores.

Como se puede observar según los datos, los docentes incluyen temas culturales a sus clases, intentando integrar contenidos culturales sobre la población mayoritaria y la comunidad indígena. El 72% de los profesores refiere integrar contenidos culturales en sus currículos aparte de los asignados acerca de la población mayoritaria. Si se discriminan los profesores por escuela y colegio se puede observar que el porcentaje de profesores, en el colegio Yaaliakeisy, que refiere nunca o rara vez incluir este tipo de temas a sus clases aumenta al 36% (18% nunca y 18% rara vez), y aquellos que refieren hacerlo siempre baja del 22% al 18%, mientras que el porcentaje que refiere hacerlo algunas veces sube del 43% al 46% y desaparece el 7% que refirió hacerlo la mayor parte del tiempo.

Por otro lado, los porcentajes en la Escuela Humapo se comportan de manera diferente, ya que el porcentaje de profesores que refiere incluir siempre temas culturales sube del 22% al 33%, los que refieren hacerlo la mayor parte del tiempo sube del 7% al 33% y, los que refieren hacerlo algunas veces baja del 43% al 34% (ver figuras 45 y 46).

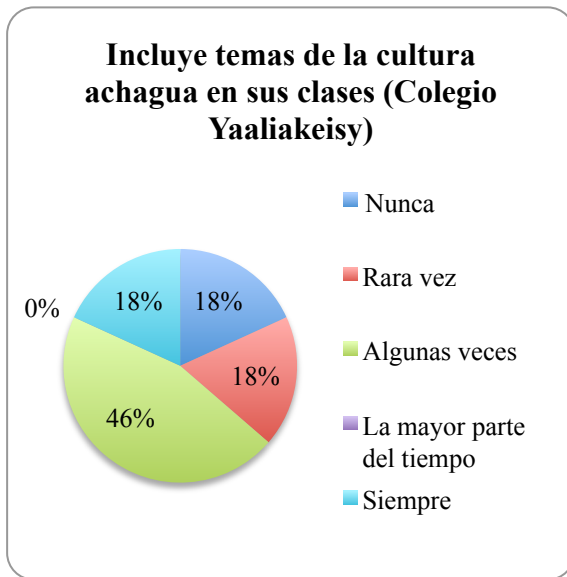


Figura 45. Inclusión de temas culturales en clase por parte de los profesores del Colegio Yaaliakeisy.

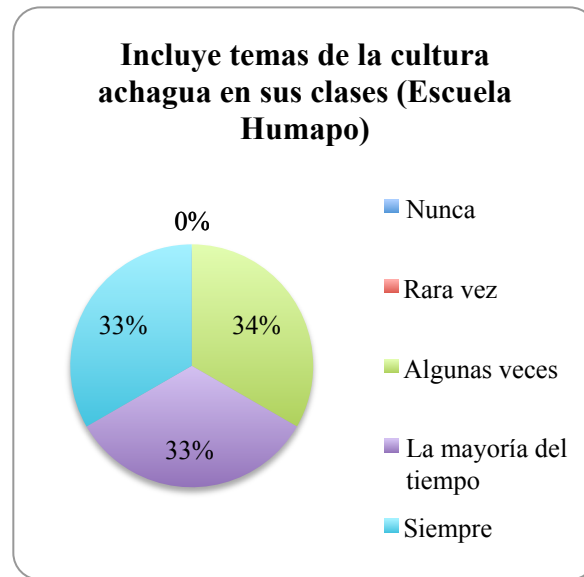


Figura 46. Inclusión de temas culturales en clase por parte de los profesores de la Escuela Humapo

Según los datos anteriormente mostrados se puede ver que la inclusión de temas culturales achaguas es mayor en la escuela que en el colegio. Se puede decir que esto se da ya que los profesores que enseñan en esta son originarios de esta etnia, por lo que, primero, tienen un conocimiento sobre estas temáticas y, segundo, manifiestan una mayor preocupación en transmitir los conocimientos de su propia cultura; mientras que en el colegio se puede ver que aunque existe inclusión de estos temas en las clases, hay un gran porcentaje que no lo hacen, esto se puede deber a que los docentes no se atreven a incluir temas culturales en sus clases por desconocimiento y falta de manejo sobre estos, según lo referido por los profesores en el grupo focal: “A mí me gustaría integrar más temas sobre la cultura de los muchachos, el problema es que yo no los conozco, uno llega aquí y solo sabe que le toca dictar historia, o geografía, o literatura, y pues, como uno no conoce su cultura, uno no la enseña”.

En cuanto a la percepción de la importancia acerca de la competencia sociocultural e intercultural, el 79% de los profesores creen que es necesario tener los contenidos culturales en sus clases de una manera transversal, para de esta manera ayudar tanto a la población achagua como a la mayoritaria a reconocerse a través del reconocimiento del otro, así como

lo refieren los maestros en el grupo focal: “Los muchachos se burlan de los otros, eso es porque no conocen la riqueza cultural que tienen, ni de un lado ni del otro, el campesino se burla del achagua y llama indio de manera peyorativa al estudiante indígena, y los niños achagua se burlan de los campesinos por ser desplazados y no tener nada propio, yo creo que es muy importante que ellos empiecen a reconocer la importancia de todas las culturas, y no solo los niños campesinos, todos”. El 7% de los profesores creen que este eje es importante la mayor parte del tiempo, mientras que el último 14% refiere que algunas veces es importante hacer la transversalización en los temas entre la cultura achagua y la de la población mayoritaria (ver figura 47).

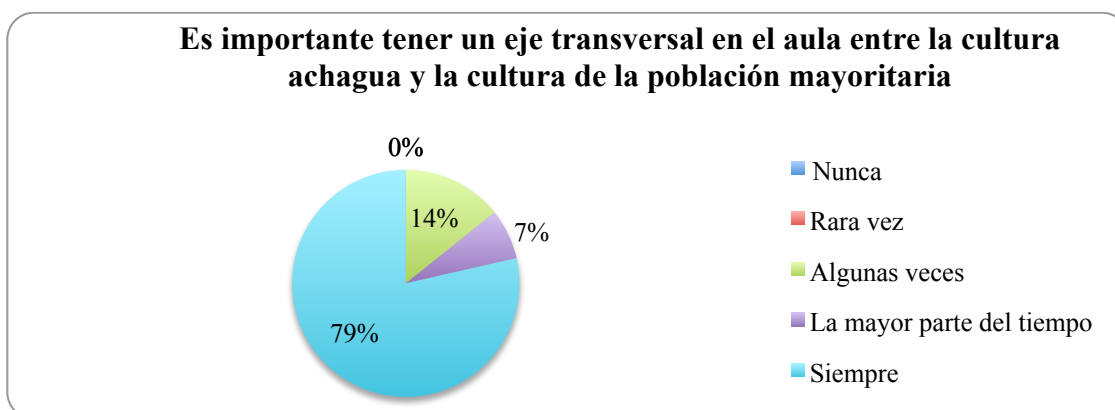


Figura 47. Percepción de la importancia de la transversalidad de los temas culturales.

En cuanto a la percepción de los estudiantes acerca del tratamiento que hacen los profesores en cuanto a los temas culturales achagua en clase, estos muestran similitud con lo expuesto por los profesores. El 48% de la totalidad de los estudiantes encuestados dicen que sus profesores, algunas veces, introducen temas de la cultura achagua a sus clases, mientras que el 9% refiere que lo hacen casi siempre, el 12% siempre, mientras que el 9% y el 22% dicen que los profesores lo hacen rara vez o nunca, respectivamente (ver figura 48).

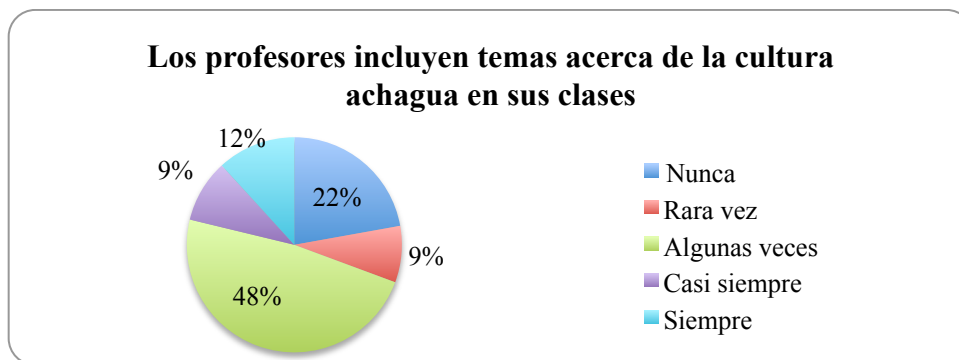


Figura 48. Percepción estudiantil sobre la inclusión de los temas culturales achagua a las clases por parte de los profesores.

Según estos datos se puede decir que para el 31% de los estudiantes los profesores no incluyen este tipo de temas en sus currículos o lo hacen de una manera poco representativa. Por otro lado, según el 21% de los estudiantes, los profesores si tienen en cuenta los temas culturales en sus clases y, por último, para el 48% de los estudiantes los docentes presentan estos temas pero no muy frecuentemente. En el grupo focal 2 los estudiantes se pronunciaron respecto a los temas culturales en clase diciendo que “los profes casi no hablan de eso, los que más le meten a uno esos temas son los profesores que son achagua, ellos traen leyendas, y a veces explican lo del resguardo y eso, lo otros profesores a veces explican... el profesor de sociales explica lo de las familias, y los territorios y, a veces la historia, a los indígenas si les enseñan más, pero eso ya en la escuela, aquí en el colegio no tanto”.

Si se discriminan los datos por estudiantes indígenas y estudiantes de la población mayoritaria (ver figuras 49 y 50), se puede ver que la percepción en ambos grupos es igual en cuanto a que algunas veces los profesores incluyen temas culturales achagua, con un porcentaje en ambas poblaciones del 48%, por otro lado, el porcentaje de estudiantes de la población mayoritaria que percibe que casi siempre y siempre los profesores introducen temas culturales achagua es del 17%, 11% y 6% respectivamente, mientras que con los estudiantes indígenas es del 27%, 7% y 20% respectivamente, se puede decir que a diferencia de los estudiantes de la población mayoritaria, según la percepción de los estudiantes indígenas, los profesores incluyen más los temas culturales achagua en el desarrollo de las clases, por último, el porcentaje, en los estudiantes de la población

mayoritaria, que percibe que nunca o rara vez se toca este tipo de temas en clase es del 35%, mientras que el porcentaje de estudiantes indígenas que lo creen así es del 25%.

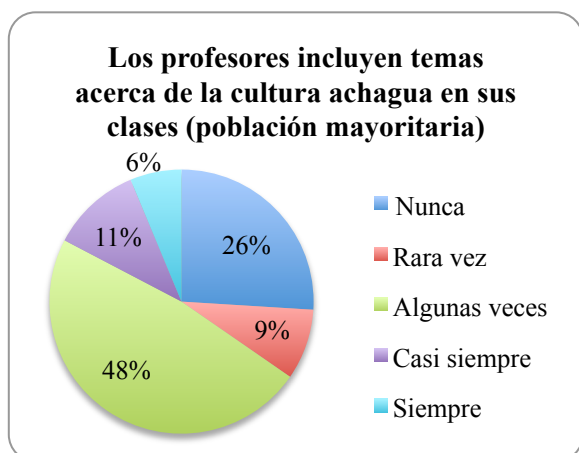


Figura 49. Percepción estudiantil sobre la inclusión de los temas culturales achagua en las clases por parte de los profesores según los estudiantes de la población mayoritaria.

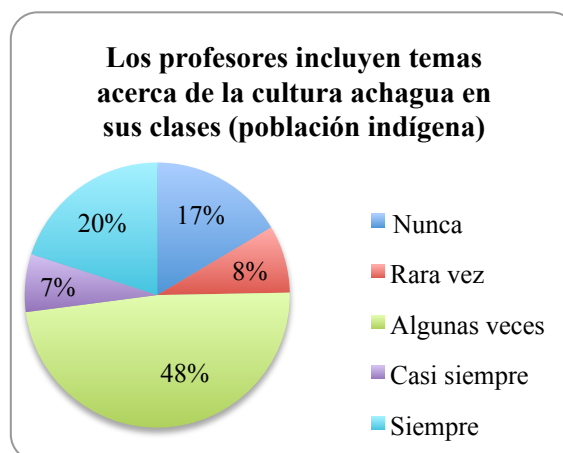


Figura 50. Percepción estudiantil sobre la inclusión de los temas culturales achagua en las clases por parte de los profesores según los estudiantes de la población achagua.

A partir de los datos presentados anteriormente se puede concluir que, primero, los estudiantes achagua perciben que sus docentes introducen temáticas relacionadas a su cultura en el desarrollo de las clases y en el currículo de las asignaturas, mientras que los estudiantes de la población mayoritaria, aunque perciben que sí se hace, no lo hacen con la misma intensidad que los estudiantes indígenas. En segundo lugar, la población mayoritaria tiene una mayor percepción en cuanto a la poca o nula aparición de estos temas en clase. Esto se puede deber a que estos estudiantes solo han tenido contacto con estas temáticas en el colegio mientras que los estudiantes indígenas vienen de la escuela Humapo, en donde los profesores refirieron tener más en cuenta este tipo de temas para el desarrollo de sus clases.

Por último, aunque ambas poblaciones refieren tener la oportunidad de conocer la cultura indígena y campesina en clase, estos perciben que la implementación de estas temáticas no es tan marcada como desearían, así como lo refiere el grupo focal 3: “A mí me gustaría que a los blancos les enseñaran más sobre la cultura achagua, con eso aprenden más de nosotros, en clase muchas veces solo hablan de los blancos y los campesinos”.

3.4. El contacto de la Escuela Humapo y el Colegio Yaaliakeisy con la comunidad

Pasando de hablar del componente cultural en las diferentes clases, tanto del colegio como de la escuela, se ha indagado acerca de la integración de la comunidad por parte de la escuela a sus actividades curriculares, extracurriculares y académico-administrativas, ya que, como lo dice su Proyecto Etnoeducativo Comunitario y las leyes que norman la educación para los pueblos indígenas¹⁷, la comunidad debe ser participe activo de las escuelas y colegios para velar la formación integral colectiva de los educandos cuyo objetivo sea el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural, los valores, saberes, conocimientos y practicas propias de la comunidad indígena teniendo en cuenta la interculturalidad y universalidad de los contenidos curriculares escolares.

Para conocer cuál era la participación que tenía la población achagua en el colegio y la escuela se preguntó a través de las encuestas a los estudiantes, docentes y a los propios achagua que viven en el resguardo Humapo acerca de la participación que le da la comunidad escolar a la población achagua dentro de sus quehaceres escolares.

3.4.1. La participación de la comunidad achagua en el contexto escolar desde la perspectiva estudiantil.

La mayoría de los estudiantes encuestados creen que la escuela sí incluye a la comunidad achagua en su quehacer escolar, ya que el 36% de los estudiantes encuestados cree que la escuela siempre incluye a la comunidad, el 11% cree que casi siempre es así, el 28% percibe que lo es algunas veces, mientras que el 9% y el 16% piensan que la escuela rara vez y nunca, respectivamente, le da cabida a la comunidad en las diferentes decisiones escolares y que se deja por fuera (ver figura 51).

Según el grupo focal 2 y 3 los estudiantes de la población mayoritaria refieren que: “Los papás de los achagua vienen y hablan con el rector y le dicen cosas de las clases y de las actividades, y les dan permiso para que ellos vayan de pesca y a los rituales, a veces no vienen a clase porque están en actividades allá en el caserío”, en esta misma línea los estudiantes indígenas refieren que: “Mi papá va a unas reuniones que hacen en el colegio, y

¹⁷ Principalmente la ley 804 de 1995 y los decretos 2406 de 2007, 1953 de 2014 y 1953 del 2013, expuestos en el capítulo 2.

en las reuniones de Humapo¹⁸ se habla de lo que está pasando en la escuela, y ellos le dicen a Ramón¹⁹ lo que hay que hacer, pero no todos los mayores participan en esas reuniones”.

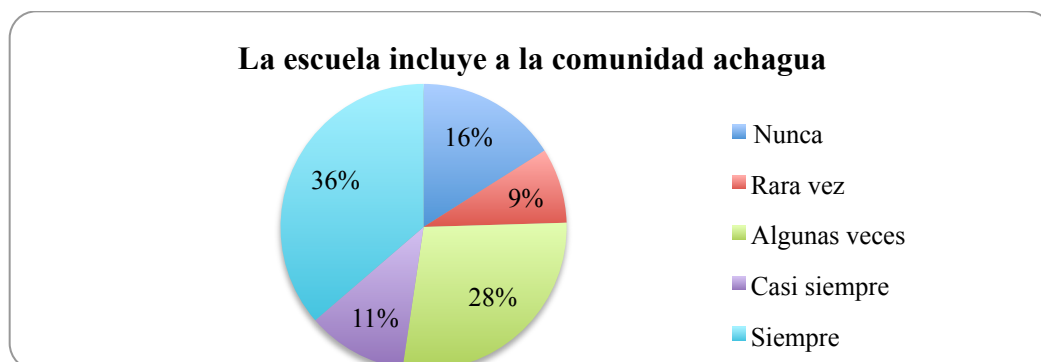


Figura 51. Percepción estudiantil acerca de la inclusión de la comunidad achagua en la escuela y colegio.

Dividiendo la información obtenida por parte de los estudiantes en población mayoritaria y población indígena se puede apreciar que los estudiantes pertenecientes a la población mayoritaria tienen una percepción mayor en cuanto a la inclusión de la comunidad en los aspectos escolares, mientras que los estudiantes indígenas perciben que sí hay inclusión pero no tan alta, ya que, un mayor porcentaje de los estudiantes de la población indígena, comparándolo con el porcentaje de la población mayoritaria, refieren que nunca o rara vez la comunidad achagua es incluida en los temas de la escuela y del colegio.

Si se observan las figuras 52 y 53 se puede comprobar que el 48% de los estudiantes refieren una alta inclusión de la comunidad achagua en la escuela, con un 48% en siempre y 9% en casi siempre, en una proporción casi igual, el 47% de los estudiantes indígenas refieren que sí hay inclusión de la comunidad achagua en la escuela, con el 33% de percepción en siempre y el 14% en casi siempre.

¹⁸ Refiriéndose al resguardo.

¹⁹ Ramón es el nombre del rector de la Institución Educativa Triétnica Yaaliakaisy.

Por otro lado, el 32% de la población mayoritaria refiere que algunas veces hay esta inclusión, frente al 21% de la población indígena. Es aquí en donde los valores empiezan a mostrar diferencias, más acentuadamente en cuanto a la nula o casi nula inclusión de la comunidad achagua por parte de la escuela, ya que, mientras el 20% de los estudiantes de la población mayoritaria refieren que nunca (12%) o rara vez (8%) hay inclusión, el 32% de los estudiantes indígenas refieren que nunca (22%) se incluye a la comunidad o que rara vez (10%) se hace. En este sentido se puede ver un contraste de 20% por parte de la población mayoritaria frente al 32% de la población indígena en cuanto a la nula o rara inclusión de la comunidad achagua en el quehacer escolar del colegio y la escuela.

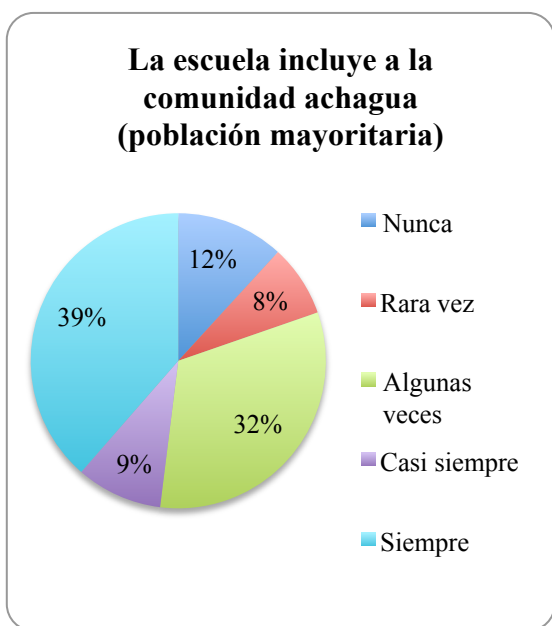


Figura 52. Percepción estudiantil de la inclusión de la comunidad achagua en la escuela y el colegio según la población mayoritaria.

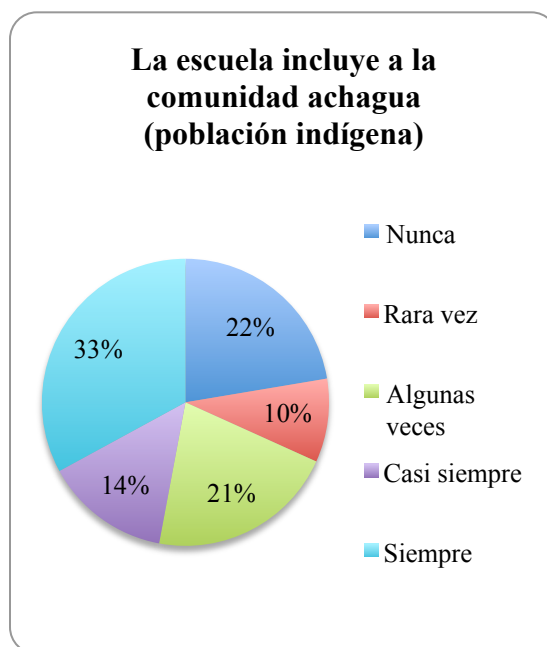


Figura 53. Percepción estudiantil de la inclusión de la comunidad achagua en la escuela y el colegio según la población indígena.

Para ahondar en este tema, se preguntó en los grupos focales a los estudiantes indígenas para ellos qué es que la escuela incluya a la comunidad achagua, estos respondieron que: “se puedan hacer presentaciones en las izadas de bandera, o que sean en fechas especiales para nosotros”, “poder aprender achagua en clase”, “los mayores pudieran decir que enseñar en clase”, “celebrar las fiestas de la comunidad”, mientras que los estudiantes de la población mayoritaria refirieron que: “hacer presentaciones”, “ir a las reuniones y participar”, aunque varios de estos estudiantes refirieron que “ya se hacen actividades en

donde los achagua hacen presentaciones y bailes”, “los papás achagua también van a las asambleas y allá hablan”, de esta manera, con estas respuestas y los datos presentados, se puede decir que para los estudiantes indígenas hace falta un poco más de inclusión de sus comunidades en la escuela en diferentes aspectos, tanto culturales como curriculares y administrativos de la escuela y el colegio, mientras que para los estudiantes de la población mayoritaria la comunidad ya tiene participación y al parecer esa participación sería suficiente.

Dentro de la integración de la escuela con la comunidad achagua se encuentran las celebraciones de fechas especiales que se celebran en la escuela y el colegio; estas fechas se refieren a fiestas religiosas o conmemoraciones históricas o celebraciones culturales. Según el 40% de los estudiantes, estas fechas sí se tienen en cuenta y se incluyen dentro del calendario escolar diciendo que siempre (21%) o casi siempre (19%) se celebran, el 36% refiere que algunas veces sí se tienen en cuenta dentro del calendario, aunque según el grupo focal 1 no todas son incluidas, “hay unas fiestas que nosotros celebramos allá en la comunidad y aquí en el colegio no se hace nada, hay otras que sí”. Por último para el 24% de los estudiantes esas fechas nunca (14%) o rara vez (10%) se incluyen (ver figura 54).



Figura 54. Inclusión de fechas especiales de la comunidad achagua por parte del colegio y la escuela en el calendario escolar.

En esta ocasión los datos de los estudiantes de la población mayoritaria son similares a los de la población indígena, lo cual quiere decir que la perspectiva acerca de la inclusión de las fiestas de la comunidad achagua al calendario escolar es la misma. Ambas poblaciones refieren en iguales porcentajes que se incluyen este tipo de fechas a las

celebraciones del calendario escolar, y quienes refieren que no es así, a través del grupo focal 1, refirieron que “en el colegio no se celebra nada, los achagua hacen sus fiestas allá en el caserío pero aquí en el colegio no, los niños achagua no vienen a clase esos días, pero aquí no se hace nada”:

Se podría decir que la escuela incluye fechas especiales para la comunidad achagua, pero no todas. Esto es debido a que no todas las fechas especiales de la comunidad achagua son para compartirse con la población mayoritaria, según el rector “hay unas celebraciones que no se pueden celebrar en el colegio porque son religiosas o de iniciación de los chicos, en esas fechas se da permiso académico y los muchachos se van con los mayores a los sitios sagrados y allá se hacen las cosas que los mayores mandan, más que celebración son momentos de enseñanza, los mayores enseñan a los muchachos a pescar, a rezar y conocer la naturaleza”.

Por otro lado, hay otro tipo de celebraciones que aunque no son parte del calendario escolar la población mayoritaria perteneciente al colegio puede ir y participar, “hay otras celebraciones que así no se hagan aquí en el colegio sino en la comunidad, los niños campesinos pueden ir, no se hacen aquí en el colegio por el espacio y porque son fiestas propias de la comunidad”.

3.4.2. La participación de la comunidad achagua en el contexto escolar desde la perspectiva docente.

Desde el punto de vista de los docentes la comunidad achagua sí es incluida en el quehacer del colegio y de la escuela. Como lo refiere el grupo focal de los docentes “en las asambleas asisten representantes de la comunidad achagua, aunque no siempre pueden venir, el profesor Ramón como achagua los representa y a veces viene el gobernador de la comunidad”, aunque estos mismos refieren que su participación puede no llegar más allá de la asistencia ya que en los asuntos curriculares opinan poco, “los representantes de la comunidad ayudan a tomar decisiones, pero cuando se trata de temas académicos solo dicen que se tenga en cuenta la etnoeducación, pero no proponen temas o actividades”.

En el colegio, el 54% de los profesores refieren que el colegio siempre (27%) o la mayoría de veces (27%) incluye a la comunidad en las decisiones escolares, mientras que el 28% de los profesores dicen que esto sucede algunas veces y, por último, el 18% refiere que esto se hace rara vez (ver figura 55).



Figura 55. Percepción docente acerca de la inclusión de la comunidad achagua en el Colegio Yaaliakeisy.

A través de estos datos se puede concluir que según los profesores la comunidad achagua sí es incluida en las actividades académico-administrativas, aunque su participación muchas veces no sea mayor. Por otro lado, según el grupo focal de los profesores “muchas veces las decisiones sobre el desarrollo de proyectos y cuestiones académico-culturales se toman en los consejos de la comunidad y el profesor Ramón nos informa al respecto”, por lo que se puede decir que la comunidad es incluida en la toma de decisiones sobre las diferentes temáticas que se viven en la comunidad escolar.

En cuanto a la inclusión de la comunidad achagua en el quehacer de la escuela Humapo, la percepción de los docentes muestra que la comunidad hace parte activa de este, ya que según el 67% de los docentes la escuela siempre incluye a la comunidad, mientras que 33% refiere que algunas veces es así (ver figura 56).

La escuela incluye a la comunidad achagua en su quehacer escolar



Figura 56. Percepción docente acerca de la inclusión de la comunidad achagua en la Escuela Humapo.

3.4.3. La participación de la comunidad achagua en el contexto escolar desde la perspectiva de la población del resguardo Humapo.

Además de preguntar a los docentes y estudiantes acerca de la participación de la comunidad en las actividades escolares, se indagó con la propia comunidad²⁰ acerca de su papel, participación e inclusión en el quehacer tanto del colegio como de la escuela, es así como se puede contrastar el punto de vista de la población escolar con el de la comunidad achagua del resguardo Humapo.

Mientras que en los datos obtenidos de la población estudiantil y docente no aparecía la respuesta nunca, en los datos obtenidos de las encuestas de la comunidad achagua sí se obtuvo esta respuesta en un alto porcentaje de los participantes. A diferencia de los docentes y los estudiantes y según la percepción de los habitantes del resguardo Humapo la comunidad no está tan involucrada en el quehacer del colegio y la escuela, ya que, según el 40% de achagua encuestados la escuela y el colegio nunca involucran a la comunidad en las actividades académicas y culturales, el 3% refiere que rara vez lo hacen, el 36% dice que algunas veces es así, el 4% refiere que casi siempre sí y, por último, el 17% dice que la comunidad escolar siempre involucra a la comunidad achagua en sus actividades (ver figura 57).

²⁰ Hasta este punto solo se habían tomado en cuenta los datos arrojados por las encuestas y los grupos focales de los estudiantes y profesores, pero, como ya se había mencionado antes, la población del resguardo Humapo también fue tomada encuestada. Se profundizará más adelante la descripción de la población total encuestada como se hizo con los docentes y estudiantes.

La escuela y el colegio involucran a la comunidad achagua en sus actividades académicas y culturales

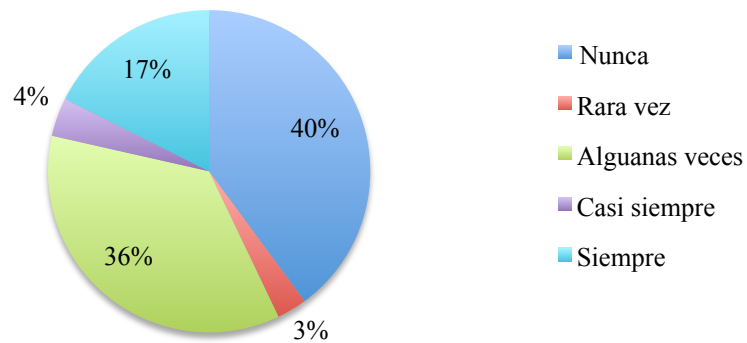


Figura 57. Percepción de la comunidad en cuanto a la inclusión de la comunidad achagua en las actividades culturales y académicas del colegio y la escuela.

Según estos datos, se puede decir que la comunidad no se ve incluida en las actividades del colegio y la escuela por parte de estos, por lo que se les preguntó si son participes de las actividades propuestas por el colegio y la escuela. De esta manera se encontró que la comunidad no está muy presta a ser participe de estas ya que según el 49% de la población encuestada no lo hace, frente al 40% que refiere sí hacerlo y a un 11% que dice hacerlo parcialmente (ver figura 58).

¿Participa en las actividades escolares que propone el colegio y la escuela?



Figura 58. Caracterización de la participación de la comunidad achagua en las actividades escolares propuestas por el colegio y la escuela.

Según los datos de la figura 57 y 58 se puede decir que en principio la mayoría de los achagua pertenecientes a esta comunidad no se sienten incluidos en el quehacer del colegio y la escuela, pero, al mismo tiempo esta mayoría refiere no participar de forma activa en las diferentes actividades propuestas por las dos instituciones educativas, encontrándose de

esta forma que no hay una labor mutua de integración de la comunidad en las labores escolares de una manera más activa.

En esta misma línea, se indagó si la comunidad hace propuestas para integrarse a la labor de las instituciones educativas ya que según el representante legal del resguardo en la entrevista refirió que: “Se hacen propuestas al colegio a través de las asambleas y los mayores dan sus puntos de vista para ver cómo se deben trabajar los diferentes temas culturales y de la lengua achagua, y se proponen proyectos para el colegio, esas propuestas como todo en la comunidad son censadas y se discuten en el consejo”. Según el 55% de la comunidad encuestada refiere que sí hacen propuestas, el 29% refiere que lo hace parcialmente y el 16% refiere que no lo hace (ver figura 59).

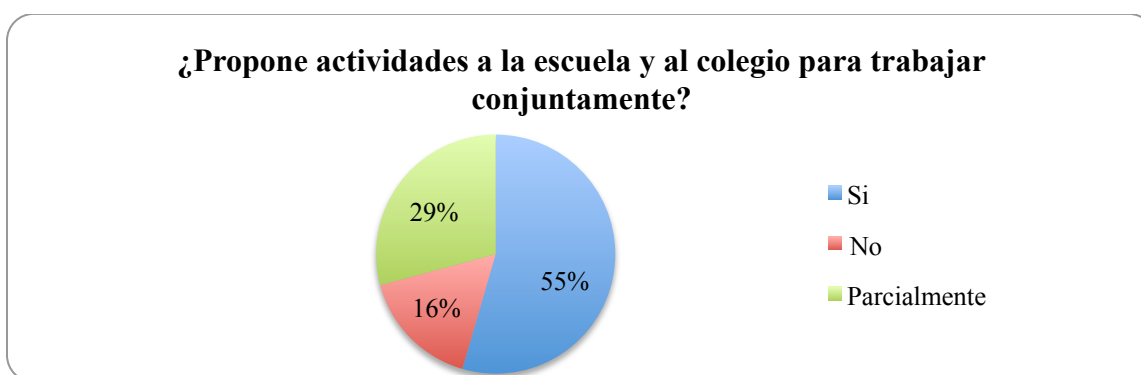


Figura 59. Caracterización de la participación de la comunidad achagua a través de propuestas de trabajo conjunto con el colegio y la escuela.

Según estos datos, se puede observar que aunque la mayoría de la comunidad no se sienta incluida en las actividades escolares y culturales del colegio y de la escuela y que no participa en las actividades propuestas por estos, sí propone actividades de trabajo conjunto a través de los diferentes estamentos, siguiendo los conductos regulares propuestos por la comunidad y el colegio.

Así mismo, se indagó acerca de la participación por parte de la comunidad en el diseño y construcción continua del proyecto educativo y etnoeducativo comunitario de la IETY, el 44% de la población refiere que nunca ha sido participe de este, el 3% refiere que rara vez ha participado, el 28% refiere que algunas veces, el 8% dice que casi siempre y el 17% dice que siempre lo ha hecho (ver figura 60).

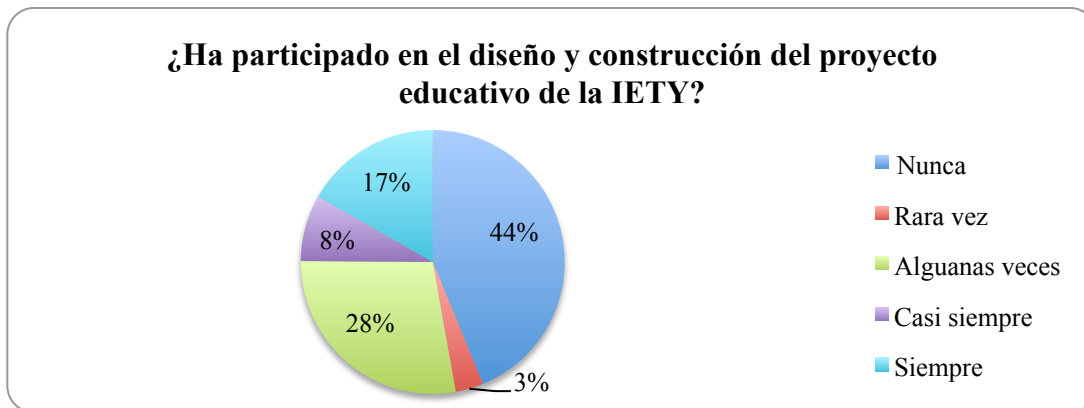


Figura 60. Percepción de la participación de la comunidad achagua en el diseño y construcción del proyecto educativo de la IETY.

A partir de estos datos se puede decir que, aunque la mayoría de la población percibe que no ha sido participe de la construcción y el diseño del proyecto, se debe aclarar que la comunidad sí ha ayudado a esto y ha sido a través de los representantes legales, los directivos administrativos de la comunidad y el consejo de mayores, quienes en conjunto con los entes gubernamentales han ido desarrollando este PEC y lo han adaptado a las necesidades de la población de la región.

Por otro lado, las personas que han referido haber participado en el diseño y construcción de este son quienes han sido parte de estos consejos. El actual representante legal del resguardo refiere que: “Aunque yo no estuve en el inicio del proceso, el gobernador anterior si estaba, y pues como siempre, para cualquier decisión que tiene que ver con la comunidad, se reunió el consejo y los mayores, se hizo asamblea y votación, lo que pasa es que como los puestos van rotando por clanes entonces algunos han participado más que otros y hay otros que no han podido participar, pero el colegio sí se ha ido construyendo desde el principio por petición de la comunidad y siguiendo lo que el consejo dice”.

Hasta aquí se puede concluir, a partir de los datos y lo hablado en la entrevista con el rector del colegio y el representante legal del resguardo, que aunque la comunidad percibe que no ha sido incluida en el quehacer de la escuela y el colegio, esta sí se ha tenido en cuenta, así como sus propuestas y observaciones, las cuales han sido hechas a través de sus representantes.

3.5. Las políticas lingüísticas, educativas y pedagógicas en el colegio Yaaliakeisy y en la escuela Humapo

Según el PEC de la Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy, tanto el colegio como la escuela deben responder a un modelo educativo de escuela nueva con una corriente pedagógica constructivista, en donde, se desarrollan proyectos pedagógicos obligatorios (educación sexual, conservación del medio ambiente, democracia y participación ciudadana, uso y aprovechamiento del tiempo libre), productivos (arte indígena, huerta escolar y pollos de engorde) y de la especialidad (hortalizas y frutales limpios).

Aparte de reglar los componentes pedagógicos y metodológicos para el trabajo educativo de la IETY, se tiene un componente etnoeducativo, el cual está dirigido principalmente hacia los estudiantes indígenas, en este se vela por el mantenimiento cultural de la comunidad indígena en general, en este se tienen en cuenta aspectos como los usos y costumbres, la cosmovisión, la territorialidad, pedagogía propia y la diversidad. Cada uno de estos aspectos apunta a los diferentes saberes de las comunidades indígenas y a sus necesidades de preservación y recuperación.

En cuanto al manejo lingüístico de la institución, desde el PEC en el componente etnoeducativo se plantea la diversidad lingüística, la cual hace referencia a “los diferentes lenguajes que se hablan dentro de los pueblos que conforman el Resguardo a través de los cuales se han desarrollado diferentes formas de pensamientos, generadores de procesos educativos nuevos, cuya lingüística fortalece la cultura y el conocimiento” (*Proyecto Etnoeducativo Comunitario*, 2009, p.20). Pero, este “no formula una estrategia de bilingüismo intercultural y no existe una formación en castellano como segunda lengua para los indígenas. Inversamente, no existe formación en lenguas indígenas ni se da el reconocimiento del carácter oficial de las lenguas indígenas en el territorio en el cual opera el colegio al tenor del artículo 10 constitucional” (*Proyecto Etnoeducativo Comunitario*, 2009, p.56).

De esta manera, aunque el PEC ha sido constituido a partir de las diferentes leyes colombianas, este no sigue los lineamientos en cuanto a educación bilingüe para las comunidades indígenas que estas promueven. Se puede concluir, que no hay una política

educativa acerca de la enseñanza de lenguas que se ajuste al contexto del colegio y la escuela.

Por otro lado, además del PEC, tanto el colegio como la escuela deben responder a lineamientos municipales, departamentales y nacionales, por lo que el currículo académico de estas instituciones deben incluir las temáticas universales y objetivos dictados por los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, así como los temarios y objetivos regionales y municipales expresados por la Secretaria de Educación Departamental del Meta y la Secretaria de Educación Municipal de Puerto López. En estos lineamientos curriculares los profesores encuentran el compendio de temáticas que se debe enseñar en cada curso y los objetivos y competencias que se deben conseguir en el estudiantado.

Ahondando acerca de las políticas pedagógicas que expone el PEC, las cuales deberían llevarse a cabo en la labor diaria escolar, se decidió indagar a través de las encuestas de la comunidad docente y del grupo focal desarrollado con esta, por otro lado, también se le preguntó a la comunidad achagua sobre su percepción acerca de lo ya reglado en el PEC, para conocer su opinión al respecto de estas políticas.

3.5.1. Las políticas lingüísticas, educativas y pedagógicas en el colegio Yaaliakeisy y en la escuela Humapo según la población docente.

Iniciando con el profesorado se les preguntó acerca del modelo educativo y pedagógico que tiene el colegio, con estos resultados: el 46% de los docentes encuestados contestaron que el modelo pedagógico que sigue el colegio Yaaliakeisy es el etnoeducativo, el 23% dice que es el intercultural, el 7% refiere que no sigue ninguno ya que es de corte tradicional, el 24% restante se dividió en tres partes iguales para decir que el colegio sigue un modelo por proyectos, flexible y constructivista (ver figura 61). Por otro lado, el 100% de los profesores encuestados de la escuela Humapo refirieron que el modelo que siguen es el etnoeducativo.

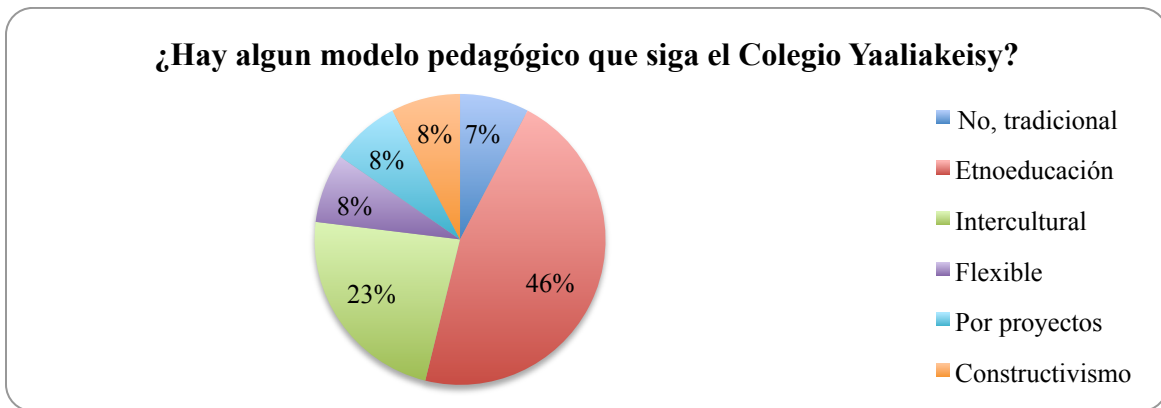


Figura 61. Caracterización del modelo pedagógico seguido por el Colegio Yaaliakeisy según los docentes.

Contrastando estos datos con la información expuesta en el PEC, se puede observar que hay una contradicción entre lo que los profesores expresan acerca del modelo pedagógico del colegio y la escuela, y lo que está estipulado en este. Como se había mencionado anteriormente, según el PEC, el colegio y la escuela siguen un modelo de escuela nueva con una corriente pedagógica constructivista, con un componente etnoeducativo dirigido a los estudiantes indígenas, debido a esto, se podría decir que los docentes de la escuela tienen más claro lo estipulado en el PEC, ya que la mayoría de sus estudiantes son indígenas, por lo que deben seguir el componente etnoeducativo, aunque por otro lado, no identifican la corriente constructivista que deberían seguir para su trabajo pedagógico.

Continuando con las políticas o lineamientos que los docentes deben seguir para la planeación y ejecución de sus clases, en este caso los lineamientos propuestos en el colegio desde el área o la asignatura, basados en el PEC y en los lineamientos del Ministerio de Educación, se les pregunto a los profesores si siguen estos programas en sus clases, el 36% de los profesores refieren hacerlo algunas veces, el 29% siempre, el 28% la mayoría de las veces y el 7% nunca (ver figura 62).

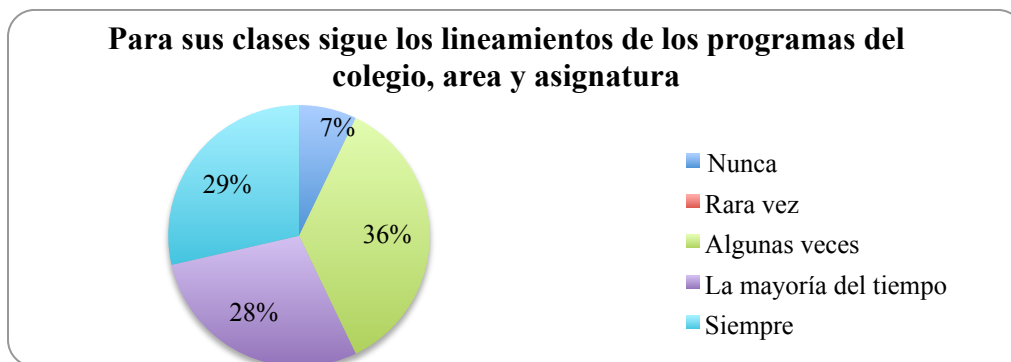


Figura 62. Puesta en práctica de los lineamientos curriculares propuestos por la IETY para la preparación y ejecución de clase por parte de los docentes.

Por otro lado, se hizo la misma pregunta pero acerca de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional; en este caso, el 18% de los docentes refirieron hacerlo la mayor parte del tiempo, el 35% algunas veces, el 18% siempre y el 29% rara vez (ver figura 63).



Figura 63. Puesta en práctica de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional para la preparación y ejecución de clases por parte de los docentes.

Según los datos obtenidos, se puede decir que los docentes, en su mayoría, intentan seguir los lineamientos dados, tanto por el colegio como por los entes gubernamentales, para la preparación y desarrollo de sus clases, pero, hay un alto porcentaje que nunca o rara vez lo hace.

Yendo más a fondo, durante el grupo focal docente se le preguntó sobre estos lineamientos y la razón por la que muchas veces se dejan de seguir, a lo que los profesores respondieron: “La secretaria de educación pide que uno de unos temas y que siga unos pasos pero cuando uno llega a clase es imposible hacerlo, por falta de tiempo o materiales, entonces uno intenta hacer lo que puede con lo que tiene”, “el Ministerio viene aquí y dice

tienen que dar esto a través de la etnoeducación, el rector dice que tiene que haber etnoeducación, y etnoeducación para aquí, etnoeducación para allá, pero ni siquiera sabemos o, al menos yo no tengo claro cómo es dar una clase con etnoeducación, yo escuché de etnoeducación cuando llegué aquí, y ellos solo dicen háganlo, pero nosotros ahí hacemos como creemos que es, por eso muchas veces lo hacemos y otras no y pues decimos que lo hicimos pero a la final a nuestra manera”.

Según esta información, los docentes hacen el intento por seguir los lineamientos pero muchas veces por el desconocimiento y la falta de preparación al respecto se dejan de seguir creándose una autonomía curricular oculta a los ojos de los entes administrativos.

Continuando con las diferentes políticas educativas del colegio y la escuela se les pregunto a los docentes si ellos eran partícipes en la propuesta pedagógica del colegio y la construcción de los diferentes planes curriculares y lineamientos de la institución educativa, ya que según el PEC, esta debe fomentar la participación de los diferentes entes que la conforman, en este caso la comunidad docente, en la construcción de su proyecto educativo y etnoeducativo.

Para esto se les preguntó a los profesores si participan en la construcción del proyecto educativo del colegio: el 50% de los docentes dicen que siempre es así, el 29% refiere que algunas veces, el 14% dice que la mayoría del tiempo y, por último, el 7% refiere que nunca ha sido partícipe (ver figura 64).

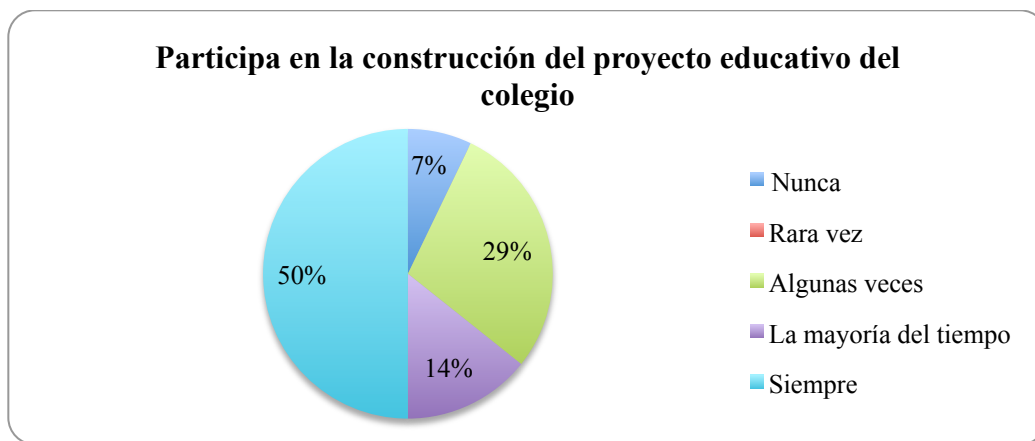


Figura 64. Caracterización de la participación de la población docente en la construcción del proyecto educativo de la IETY.

Si se ve la información por separado, del Colegio Yaaliakeisy y la Escuela Humapo, los datos no muestran cambios relevantes, concluyéndose que la mayoría de los docentes participan en la construcción del proyecto educativo de la IETV. Según el grupo focal docente, los profesores refirieron que: “Yo no he sido participe de las reuniones porque llegue hasta este año y pues el programa y la última actualización fue hace como un año o año y medio”, “la mayoría si ha sido participe, pero lo que ha sucedido es que las cosas que se han propuesto han quedado escritas y no se han puesto en marcha, y pues como toca a la final seguir los lineamientos del Ministerio”.

De esta manera se puede ver como la comunidad docente refiere ser participe en los diseños y la construcción del proyecto institucional, pero al mismo tiempo refieren que su participación no tiene mayor impacto en las tomas de acciones finales. Por otro lado, la mayoría de estos dicen que es necesaria una reformulación al modelo y la corriente pedagógica de la Institución, cuando se les preguntó si creían que era necesario un ajuste a la corriente pedagógica del colegio, el 93% de los profesores refirieron que sí y el 7% restante dijo que no (ver figura 65), además se les preguntó si consideraban necesario que se desarrolle un programa de educación bilingüe en el colegio, a lo que el 100% de los profesores respondieron que sí (ver figura 66).

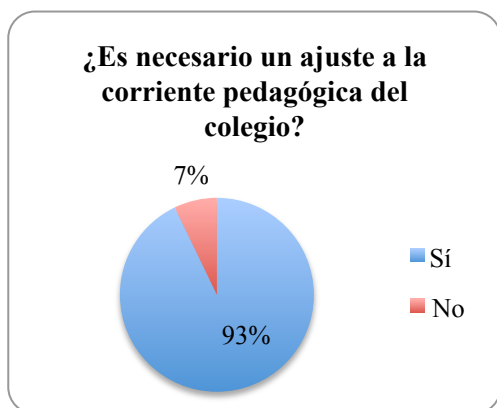


Figura 65. Percepción de la necesidad de un ajuste a la corriente pedagógica de la IETV por parte de los docentes.

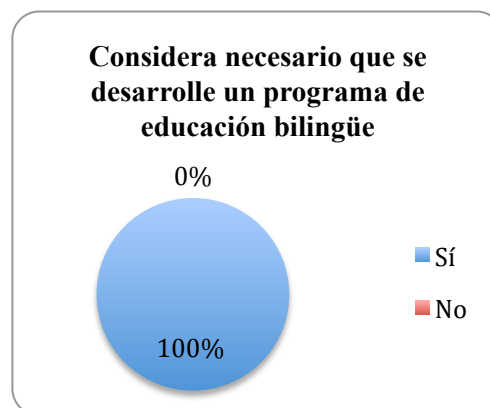


Figura 66. Percepción de la necesidad de un programa de educación bilingüe para la IETV por parte de los docentes.

Durante la entrevista con el rector, este refirió que: “El colegio no es bilingüe y se puso así desde el PEC porque no se ha visto un programa que encaje con las necesidades del colegio, yo sé que muchos padres lo piden y los profesores también, pero lo difícil es

organizarlo y ponerlo a trabajar con los recursos que tenemos, entonces lo que siempre se ha dicho es que aquí los muchachos aprenden español y en el resguardo, con los mayores y la familia aprenden el achagua y lo practican”, por otro lado el representante legal de la comunidad en su entrevista refirió: “en las reuniones con los mayores se ha dicho y se ha pedido que se empiece una etnoeducación más fuerte y pues con educación bilingüe, o sino los muchachos se les va a olvidar el achagua, pero el profesor Ramón siempre ha referido que no nos podemos cerrar a la etnoeducación porque si no los muchachos no van a poder salir a enfrentarse al mismo nivel que los blancos cuando vayan a buscar trabajo fuera del resguardo, o si quieren ir a estudiar a la universidad y eso”.

Se puede concluir a partir de estos datos que tanto los profesores como los padres de familia creen necesario un cambio en el colegio que apunte a la educación bilingüe y a un modelo pedagógico que mantenga y refuerce su cultura y su lengua, pero que al mismo tiempo integre los saberes de la población mayoritaria y una competencia bilingüe en ambas lenguas, y de esta manera volverlos competentes en ambas culturas, para que así se puedan desenvolver en los contextos del resguardo y en los contextos de la población mayoritaria. El problema ha sido que no se ha planteado un modelo pedagógico que ayude a alcanzar estos objetivos, por lo que desde la creación de la IETY se optó por la escuela nueva y el constructivismo, siguiendo el modelo de otras instituciones educativas ya que estos modelos y corrientes pedagógicas han sido utilizadas por la mayoría de las escuelas rurales en Colombia y se aproximan a las necesidades de las comunidades y los centros educativos rurales.

3.5.2. La comunidad y su perspectiva acerca de las políticas lingüísticas, educativas y pedagógicas en el Colegio Yaaliakeisy y en la Escuela Humapo.

Desde la comunidad, como se ha dicho anteriormente, hay diferentes opiniones acerca de lo que debería hacer la IETY con los estudiantes, los modelos pedagógicos que deberían seguir, las metodologías de enseñanza que se deberían usar y los objetivos que se deben perseguir atañéndolos con la conservación de la cultura y la lengua de la comunidad indígena. Es debido a esto que se decidió preguntarle a la comunidad del resguardo Humapo acerca de las diferentes políticas educativas para el colegio Yaaliakeisy y la escuela Humapo. En estas preguntas se indagó si la IETY debería propender por una

educación bilingüe, si se debía plantear la educación intercultural y, por último, si se debían tener en cuenta los modelos de enseñanza propios de la comunidad para ser aplicados en la Escuela y el Colegio.

En primer lugar y según las encuestas, el 70% del total de los participantes refieren que tanto el colegio como la escuela deberían propender por una educación bilingüe, mientras que el 29% refiere que la educación en estas instituciones debe ser monolingüe en achagua y el 1% restante dicen que debe ser monolingüe en español (ver figura 67).

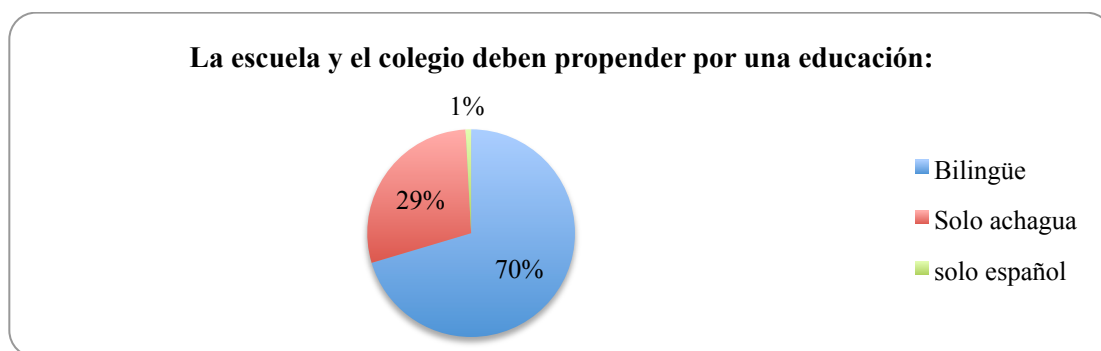


Figura 67. Percepción de la comunidad Humapo acerca de la necesidad de una educación bilingüe o monolingüe en la escuela y el colegio.

Según estos datos se puede decir que la mayoría de las personas pertenecientes a la comunidad del Resguardo Humapo quieren una educación bilingüe (español – achagua) para los estudiantes de la IETY, mientras que otra minoría preferiría una educación monolingüe solo en achagua. Según el representante legal: “Las personas mayores son las que piden todo el tiempo que se enseñe solo en achagua, están preocupados que el achagua se pierda y que los muchachos solo quieran usar el español y no hablen más nuestra lengua... los jóvenes quieren las dos porque así es más fácil para ellos conseguir trabajo en la cauchera o en la petrolera o en las fincas de aquí cerca... hay unos que quieren que se les enseñe solo español que para eso ellos les enseñan el achagua a sus hijos en la casa”.

En segundo lugar, preguntando acerca de un planteamiento intercultural en la escuela y el colegio, debido a la naturaleza multicultural de la población estudiantil que se tiene en estas dos instituciones, el 96% de los encuestados creen que en el colegio sí debe haber un planteamiento de educación intercultural, mientras que el 4% restante cree que no debe ser así (ver figura 68). Según el representante legal del resguardo: “Lo que la comunidad quiere

y lo que se ha hablado en los consejos, es que los jóvenes puedan hacer su plan de vida dentro y fuera del resguardo, que no se queden aquí como enjaulados, y que puedan salir a trabajar o a estudiar sintiéndose seguros... conociendo las dos culturas para que no tengan problemas de adaptación y que respeten su cultura y su etnia”.



Figura 68. Percepción de la comunidad acerca de la necesidad de un planteamiento intercultural en la escuela y el colegio

Continuando con la percepción de la comunidad acerca de los modelos escolares y pedagógicos que el colegio y la escuela deberían seguir, se les preguntó a los participantes si la IETY debería utilizar algunos métodos de enseñanza propios de la comunidad achagua utilizados por los mayores en la comunidad, con los cuales, se transmiten las enseñanzas de los mayores a los jóvenes durante algunos momentos importantes del año, a lo que el 93% de los encuestados contestaron que sí se debería hacer, el 6% que no y el 1% que se debería hacer parcialmente (ver figura 69).



Figura 69. Percepción acerca del posible uso de la metodología de transmisión del conocimiento usada por los mayores según la comunidad del resguardo.

Como refiere el representante legal del resguardo: “En los consejos se ha hablado de pedir un espacio en el colegio para que se enseñen algunas cosas propias de las

comunidades pero siempre se ha llegado a la conclusión de no hacerse porque para eso los mayores se llevan a los jóvenes durante dos semanas... para enseñarles sobre nuestra cultura y nuestros ancestros... durante esas semanas los mayores le enseñan a los jóvenes desde lo teórico practico”. Ahondando en este tema se le pregunto a la comunidad si ellos creen que los mayores deberían ser parte activa del colegio, en donde se les permita enseñar o dictar algunas clases acerca de los saberes y actividades propias de las comunidades achagua y piapoco, a esto el 92% de los encuestados respondieron que sí debería ser así, mientras que el 7% refieren que se debería hacer parcialmente y el 1% restante refiere que no (ver figura 70).

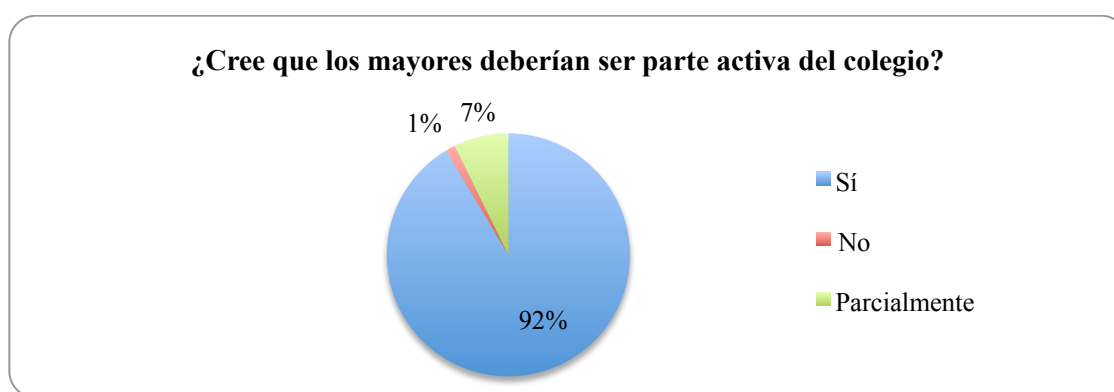


Figura 70. Percepción acerca de la inclusión de los mayores al quehacer de la IETY por parte de la comunidad del resguardo Humapo.

Hasta aquí se puede concluir que la comunidad del resguardo cree que se debería implementar una nueva metodología junto con un nuevo modelo educativo, basado en la educación bilingüe y con elementos de la educación intercultural, en donde los estudiantes indígenas puedan aprender acerca de la cultura mayoritaria y al mismo tiempo compartir con los estudiantes pertenecientes a esta su cultura y lengua y, en donde la comunidad y sus saberes tengan un poco más de participación.

3.6. Las lenguas que hacen presencia en el resguardo Humapo

Como se había dicho anteriormente, en el resguardo Humapo, al igual que en la IETY, hacen presencia varias lenguas, entre ellas el sikuani, piapoco, pero principalmente el achagua y el español. Para describir la situación lingüística del resguardo, es decir, las lenguas que hacen presencia y su uso en los diferentes contextos sociales y familiares, se

realizó la encuesta a 233 personas pertenecientes a la comunidad. Las personas encuestadas se dividen en un 58% hombres y un 42% mujeres y se encuentran en edades de entre los 18 y los 70 años (ver figura 71).

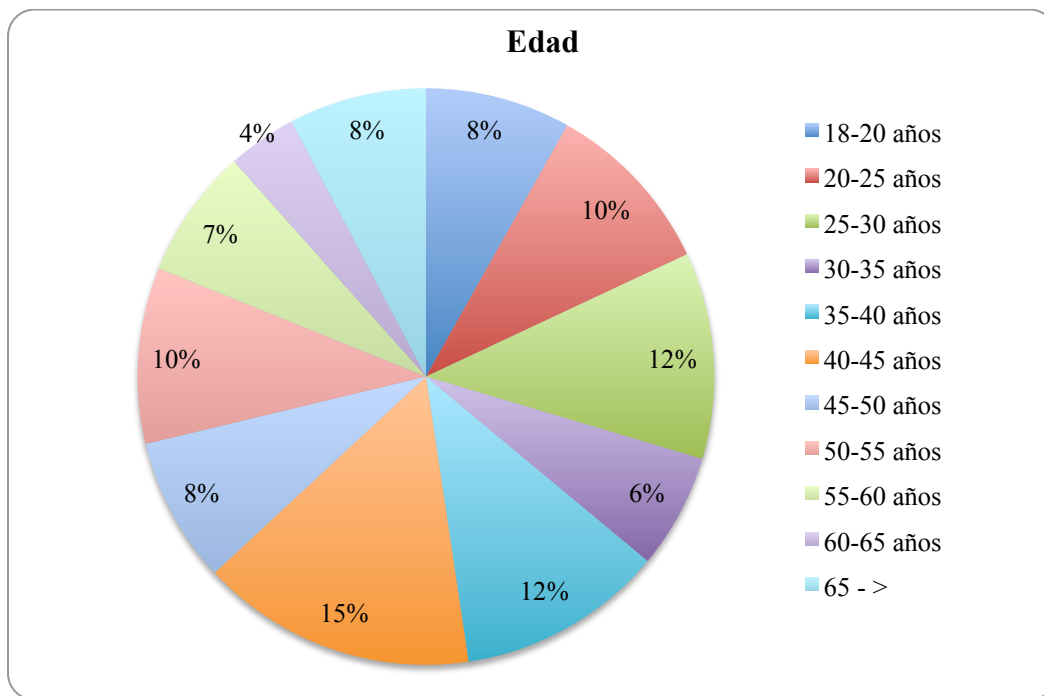


Figura 71. Caracterización de la edad de la población encuestada del resguardo Humapo.

Según la profesión u oficio, estas personas son agricultores en un 10%, el 35% de los encuestados se dedican a los oficios varios, es decir, se dedican a la agricultura, pesca, artesanía, el trabajo en las caucheras y en las petroleras entre otros, el 42% se dedican a las labores del hogar, el 1% es comerciante, el 7% son pescadores, el 1% estudiantes, los cuales se encuentran cursando estudios a nivel técnico y tecnológico, y por último, el 3% son profesores, los cuales trabajan en las otras sedes de la IETY que no fueron tenidas en cuenta para este trabajo (ver figura 72).

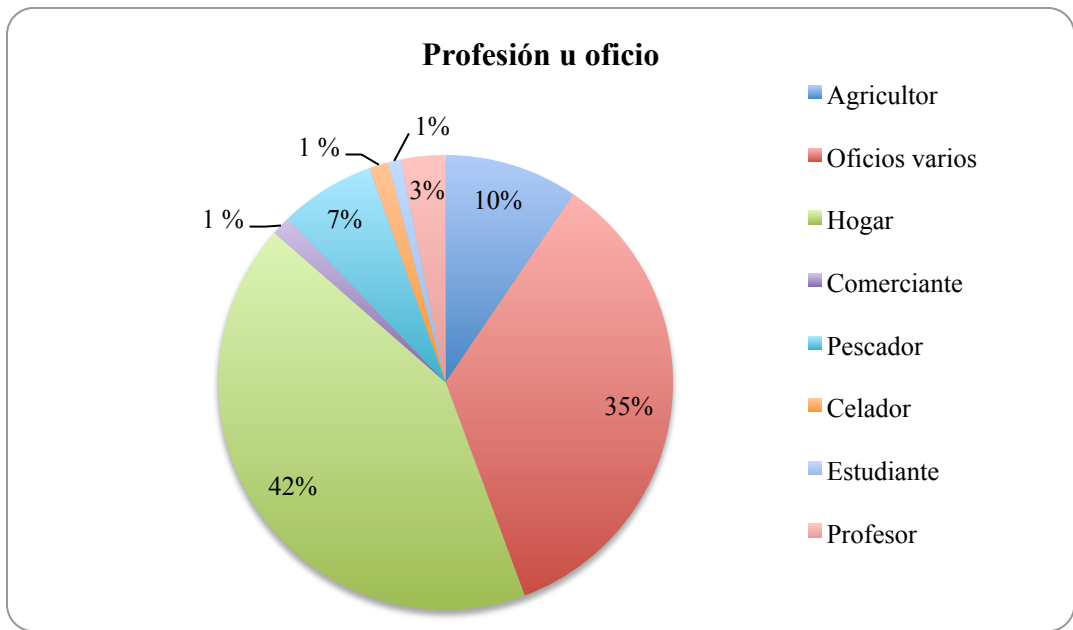


Figura 72. Caracterización de la población del resguardo Humapo según su profesión u oficio.

Hablando acerca del nivel educativo de la población encuestada se puede observar que el 68% solo cuentan con estudios a nivel de primaria, el 29% con estudios a nivel de secundaria, el 2% a un nivel técnico y un 1% a nivel profesional o universitario (ver figura 73).

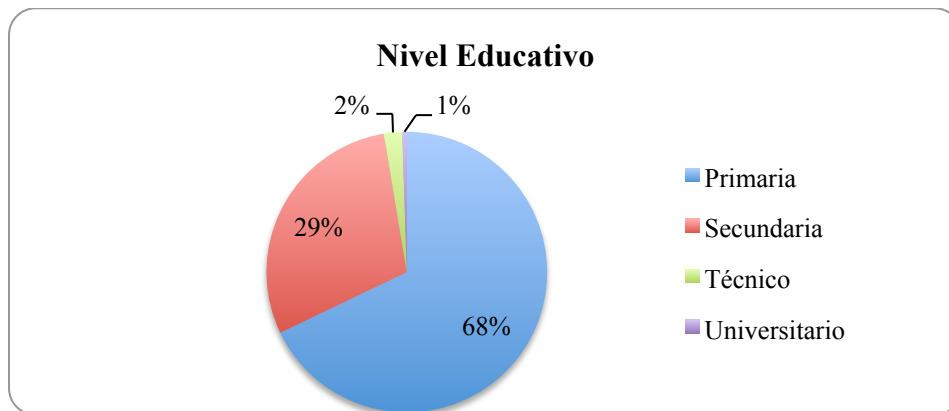


Figura 73. Caracterización del nivel educativo de la población del resguardo Humapo.

Preguntando acerca del auto-reconocimiento de etnia, el 99% de la población encuestada se reconoció a sí misma como achagua, el 1% restante se dividió en el 0.3% sikuani y el 0.7% piapoco. En cuanto al conocimiento y uso de las lenguas, el 99% de los

encuestados refieren saber hablar achagua y el 1% refiere no hacerlo, en cuanto al español el 92% refiere hablarlo y el 8% restante dice no hacerlo, por otro lado, el 13% de los encuestados refieren hablar piapoco y el 1% sikuani (ver figura 74).

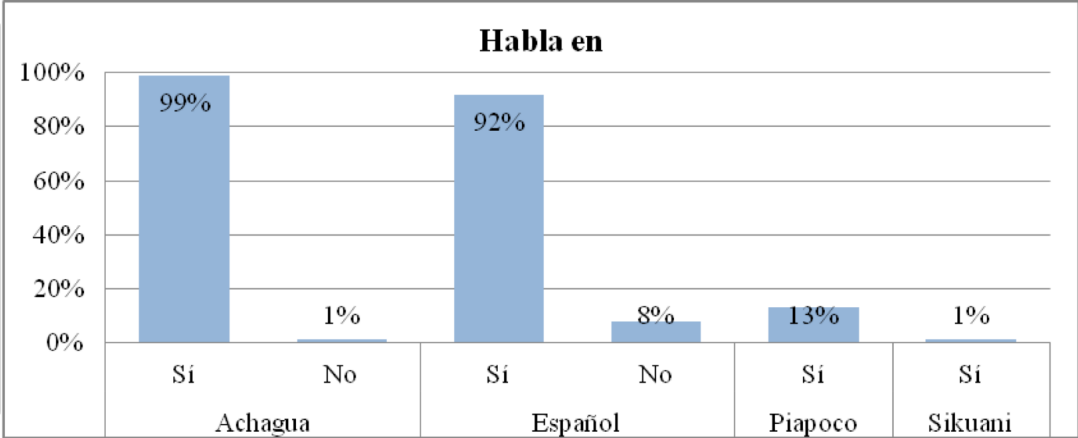


Figura 74. Caracterización de auto-reconocimiento de etnia de los habitantes del resguardo Humapo.

Las personas que refieren no hablar la lengua achagua son aquellas que tampoco se identifican como pertenecientes a esta etnia; estas personas pertenecen a las etnias piapoco y sikuani, y viven dentro del resguardo Humapo porque se encuentran casadas con personas de la comunidad achagua. Por otro lado, las personas que refieren no hablar la lengua española son los mayores, quienes son monolingües en achagua, además, las personas que refieren hablar piapoco son descendientes de los últimos clanes, los cuales se encuentran conformados por matrimonios entre achaguas y piapocos, por último, el porcentaje que refiere hablar sikuani corresponde a una persona perteneciente a esta etnia y que fue acogida por la comunidad.

Por otro lado, indagando acerca de la identificación con una lengua y su preferencia de uso el 71% de los encuestados se sienten más cómodos utilizando la lengua achagua por lo que prefieren comunicarse en esta, el 0,5% se siente más cómodo utilizando la lengua piapoca, el 0,5% prefiere usar la lengua española y, por último, el 28% de los encuestados indiferentemente se sienten cómodos usando la lengua española o la lengua achagua (ver figura 75).

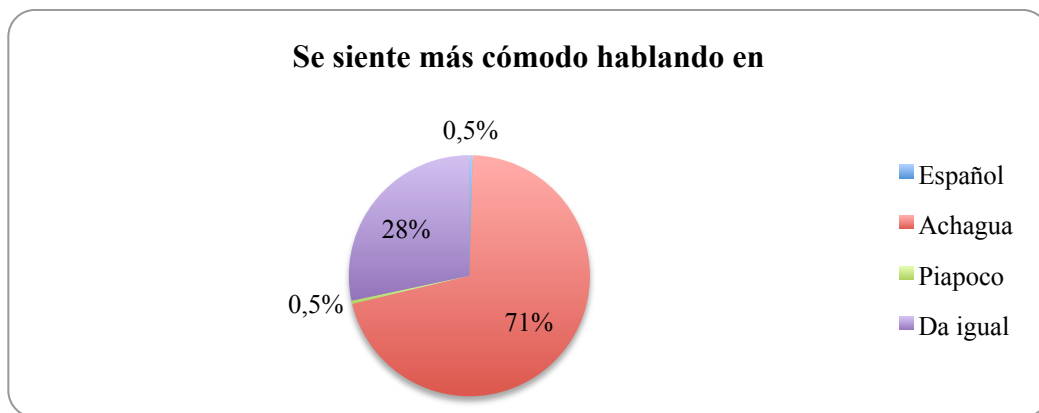


Figura 75. Caracterización de preferencia de uso de lengua de la población del resguardo Humapo.

Además de los 233 encuestados en el resguardo Humapo, se sumaron los 80 estudiantes ya encuestados en la escuela y el colegio, quienes pertenecen a la población achagua y residen en el resguardo Humapo. La suma de estas dos poblaciones es de 313 personas encuestadas en total que viven dentro del resguardo Humapo. Como ya se había dicho en el capítulo 1, según el DANE (2013) el número de achaguas pertenecientes al resguardo Humapo es de 673, por lo que las 313 personas encuestadas representan el 47% del total de la población del resguardo, siendo esta una cifra representativa según Suárez y Tapia (2012) y Suárez (2011) con valores estadísticos de un 94% de confiabilidad y 5% de probabilidad de error de muestreo.

3.6.1. La situación lingüística en el contexto familiar.

Las familias en el resguardo Humapo están compuestas principalmente por personas de la etnia achagua, sin embargo hay familias y dos nuevos clanes que han sido producto de uniones entre personas de las etnias achagua y piapoco. Por otro lado hay un contacto permanente con la etnia sikuaní y piapoca, de las cuales hay resguardos vecinos a Humapo, con los que se mantienen relaciones comerciales y políticas; estos se encuentran ubicados en el municipio de Puerto Gaitán y Puerto López respectivamente. Es por estas razones que dentro de las familias del resguardo Humapo se encuentren personas que hablan las lenguas achagua, piapoco y sikuaní.

Según los datos recogidos, las personas pertenecientes a los diferentes núcleos familiares hablan o solo achagua, o solo español, o ambas lenguas (español y achagua) y también saben hablar las lenguas piapoca o sikuani.

Discriminando por miembros familiares y empezando con los padres, el 12% de los encuestados dicen que estos solo hablan español, mientras que el 29% refiere que solo hablan achagua, el 46% refieren que sus padres hablan de igual manera en español y en achagua, el 8% de los encuestados refieren que sus padres hablan piapoco y el 4% restante refieren que estos hablan sikuani.

Pasando a la siguiente figura familiar, los abuelos, el 25% de los encuestados dicen que estos hablan solo en español, mientras que el 18% refiere que estos hablan solo en achagua, el 34% refiere que ellos saben tanto español como achagua, el 9% dice que sus abuelos hablan piapoco y el 13% refiere que estos hablan sikuani. Hablando acerca de los hermanos menores, el 36% refiere que estos solo hablan en español, el 32% dice que solo hablan en achagua, mientras que el 6% refiere que saben hablar en achagua y en español, además, el 6% refiere que saben hablar piapoco y el 20% restante dicen que estos hablan sikuani.

En cuanto a los hermanos mayores, el 60% de los encuestados refieren que estos solo hablan en español y el 15% solo en achagua, mientras que el 22% dice que sus hermanos mayores hablan en ambas lenguas, español y achagua; por otro lado, el 2% de los encuestados refieren que estos hablan el piapoco y el 1% restante refiere que saben sus hermanos mayores saben hablar sikuani.

Por otro lado, preguntando acerca de los otros integrantes de la familia como lo son los tíos, el 8% de los encuestados refieren que sus tíos hablan solo en español, el 11% refiere que estos solo hablan achagua, el 59% refiere que estos hablan tanto en español como en achagua, y por último, el 22% y el 2% refieren que sus tíos saben hablar en piapoco y sikuani respectivamente (ver figura 76).

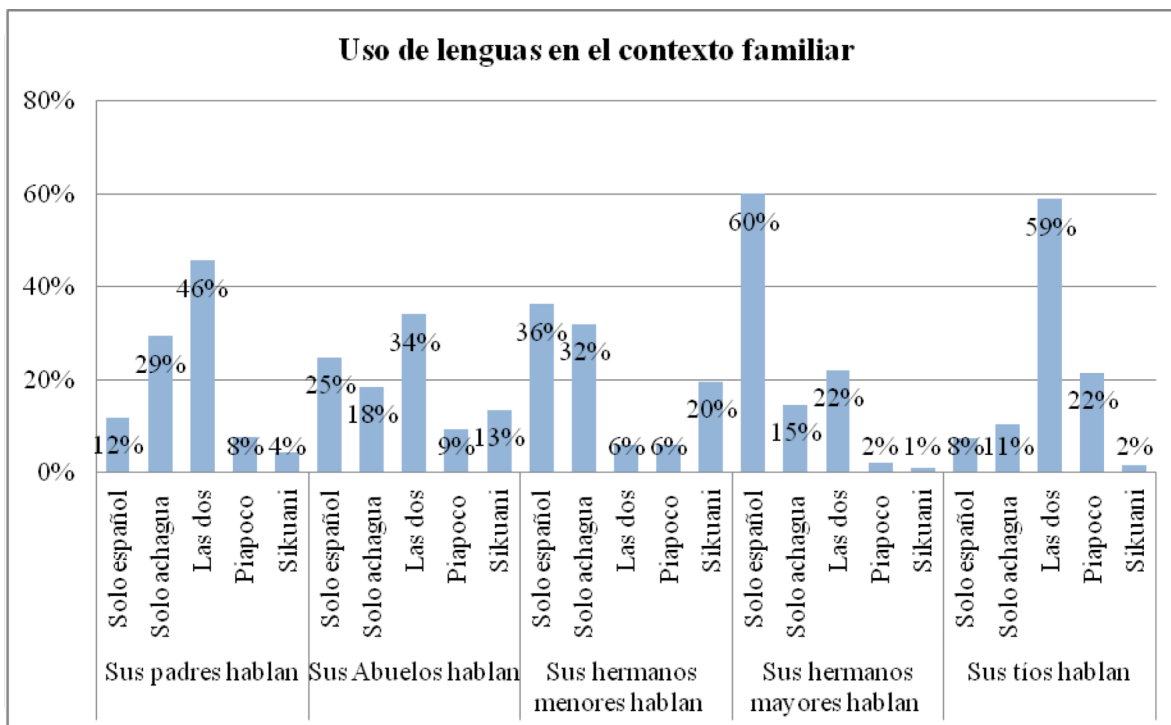


Figura 76. Caracterización de las lenguas habladas por los diferentes integrantes de las familias del resguardo Humapo

A partir de estos datos se puede dar cuenta que según los encuestados el porcentaje más alto de conocimiento de la lengua es para el español y el achagua, dando a entender que la mayoría de sus familiares saben usar las dos lenguas, aunque sobresale el uso de ambas lenguas en las figuras de padres y tíos. Por otro lado, el porcentaje de aquellos que solo usan español o solo usan el achagua es similar en todas las figuras familiares menos en los hermanos mayores, en donde se puede apreciar que para el 60% de los encuestados estos solo hablan español. Se puede observar que el conocimiento de uso de las lenguas sikuaní y piapoco es similar con un porcentaje de entre el 4 y el 13%, aunque con picos sobresalientes para el piapoco en los tíos con un 22% y para el sikuaní en los hermanos menores con un 20%.

El conocimiento de estas lenguas no es directamente proporcional a su uso en los contextos familiares ya que, según los encuestados la lengua achagua es la más usada en la vida familiar, el 86% de los encuestados refiere que es esta la lengua que siempre se usa cuando se está en familia, frente al 6% del español, al 5% del piapoco y al 1% del sikuaní en esta opción de respuesta. Por otro lado, las lenguas con un uso nulo serían el sikuaní, el

piapoco y el español con el 95%, 86% y 53% de las respuestas de los encuestados en la opción de nunca respectivamente.

Discriminando por lenguas y su presencia en los contextos familiares se puede decir que el piapoco y el sikuani son lenguas que aparecen muy poco en estos, mientras que el español aparece más frecuentemente en la vida familiar, según las respuestas de los encuestados este aparece con un porcentaje del 28% en la opción algunas veces y 5% en la opción casi siempre; por otro lado, la lengua con mayor presencia en la vida familiar es la lengua achagua, ya que la suma de las opciones de siempre y casi siempre da un 90% de la percepción de uso por parte de los encuestados (ver figura 77).

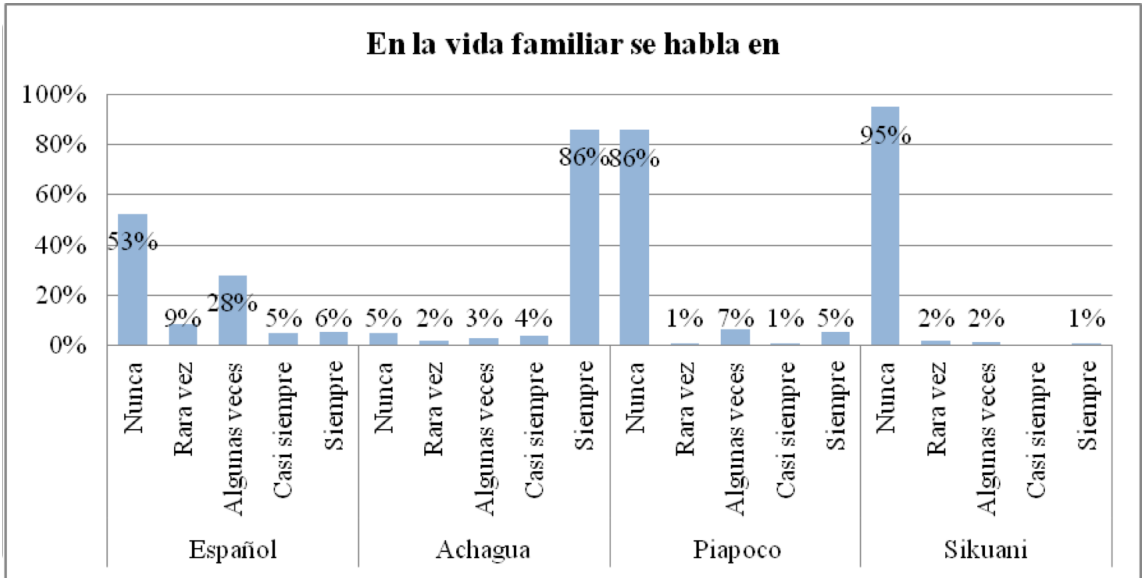


Figura 77. Caracterización del uso de las lenguas dentro del contexto familiar en el resguardo Humapo.

Continuando con los contextos familiares se preguntó a los encuestados sobre las lenguas que usan en las fiestas familiares. Según los datos arrojados por esta pregunta, se puede observar que no hay mayor diferencia al uso de las lenguas en la vida familiar, las lenguas sikuani y piapoco se comportan de manera similar, aunque el porcentaje de uso del español aumenta ya que según las respuestas de los encuestados los porcentajes de percepción de uso suben del 6% al 7% en la opción siempre, del 5% al 8% en la opción casi siempre, del 28% al 33% en la opción algunas veces y en del 9% al 13% en algunas veces, mientras que decrece del 53% al 41% en la opción nunca. Mientras que el uso del achagua

no varía más allá de uno o dos puntos porcentuales en cada opción de respuesta (ver figura 78).

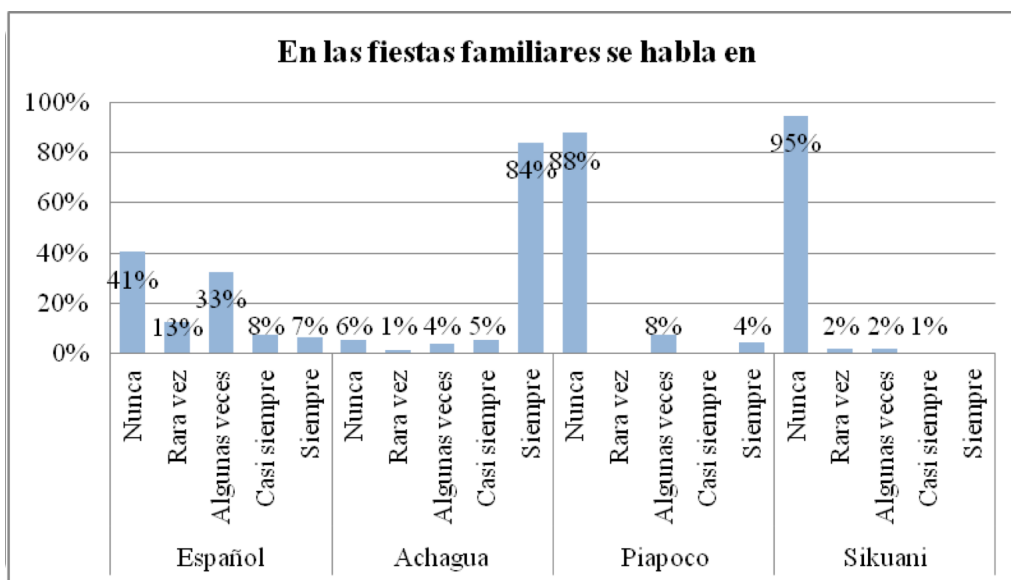


Figura 78. Caracterización del uso de las lenguas dentro de las fiestas familiares en el resguardo Humapo.

Hasta este punto se puede decir que en el contexto familiar la lengua más usada es el achagua, la cual tiene un alto porcentaje de percepción de uso en las opciones de siempre y casi siempre, mientras que la segunda lengua más usada es el español. Los informantes refieren que esta lengua se usa algunas veces y rara vez aunque tiene un alto porcentaje en nunca, según el grupo focal de estudiantes 1 los entrevistados refieren que: “Dentro de la comunidad siempre se habla en achagua, nunca en español, porque a los mayores nos les gusta y dicen que siempre usar el achagua, con mis hermanos sí lo uso, si no están mis papás”. Por último las lenguas menos usadas son la sikuaní y la piapoca, respectivamente, las cuales cuentan con el mayor porcentaje de número de respuestas en las opciones de nunca y rara vez.

3.6.2. La situación lingüística en el contexto social.

Pasando a los contextos sociales, se les preguntó a los encuestados acerca del uso de las diferentes lenguas, relacionadas anteriormente, cuando están en compañía de sus amigos, en las fiestas de la comunidad y en las asambleas o reuniones políticas que se

hacen dentro del resguardo, de esta manera también se intentó incluir los contextos sociopolíticos de la comunidad.

Según los datos obtenidos, cuando se trata de hablar con los amigos y conocidos en español, el 31% de los encuestados refiere no hacerlo nunca, el 10% rara vez, el 42% algunas veces, el 7% casi siempre y el 10% siempre. En cuanto al uso del achagua con los amigos el 6% refiere nunca usarlo, el 1% rara vez, el 5% algunas veces, el 5% casi siempre y el 82% restante refiere siempre hacerlo. Por otro lado, el uso del piapoco y el sikuni es mínimo según los resultados ya que el 89% y 96% de los encuestados refieren nunca hacerlo, dejando porcentajes de uso del 2% en siempre, 1% en casi siempre y 7% en algunas veces para el piapoco y, para el achagua en 2% en rara vez, 1% algunas veces y un 1% en siempre (ver figura 79).

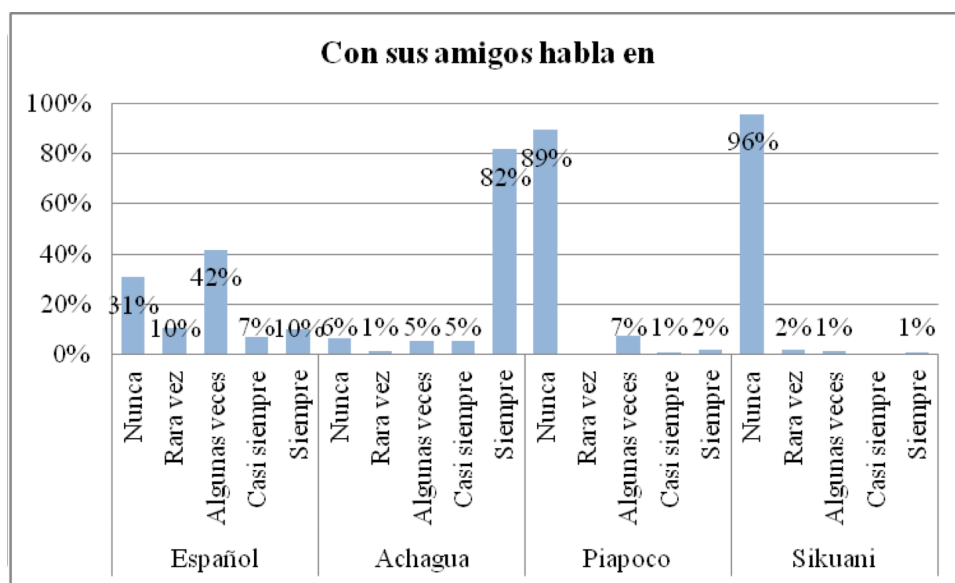


Figura 79. Caracterización del uso de las lenguas con los amigos

Profundizando acerca de este tema en los grupos focales los estudiantes refirieron que: “Con mis amigos achagua hablo en achagua, pero con mis amigos de aquí del colegio hablo en español”, “mis papás hablan en achagua con sus amigos y pues a veces que tienen un amigo de Gaitán o Puerto López y hablan con ellos en español”. Es debido a estas razones que a comparación del uso de lenguas en los contextos familiares, el uso del español es más elevado con los amigos, aunque el achagua se mantiene como lengua predominante, mientras que el piapoco y el sikuni continúan con un uso mínimo, incluso menor que en

los contextos familiares, según la entrevista con el rector este refiere que: “hay niños que hablan piapoco porque la mamá o el papá es piapoco y a veces usan el piapoco para hablar con los niños de La Victoria y los chicos que hablan sikuani sí lo hablan muy poco aquí en el colegio, prefieren hablar español”.

Pasando a otro contexto social, las fiestas de la comunidad, las cuales se hacen dentro del resguardo en la cancha de fútbol de este, en estas participan los residentes del resguardo e invitados de los otros resguardos y campesinos de las fincas aledañas.

Para este contexto social los encuestados respondieron que se usan las mismas lenguas señaladas anteriormente, según los resultados, el 22% de los participantes refieren nunca usar el español en este contexto, el 14% refieren usarlo rara vez, el 53% algunas veces, el 7% casi siempre y el 4% siempre. Mientras que con el uso del achagua el 6% de los encuestados dice que nunca lo usa, el 1% rara vez, el 3% algunas veces y casi siempre y el 87% refiere usarlo siempre. En cuanto al uso del piapoco y el sikuani, el 92% refiere nunca usar el piapoco, el 5% algunas veces y el 3% siempre, mientras que el 96% refiere nunca usar el sikuani, el 2% rara vez y algunas veces y el 1% siempre (ver figura 80).

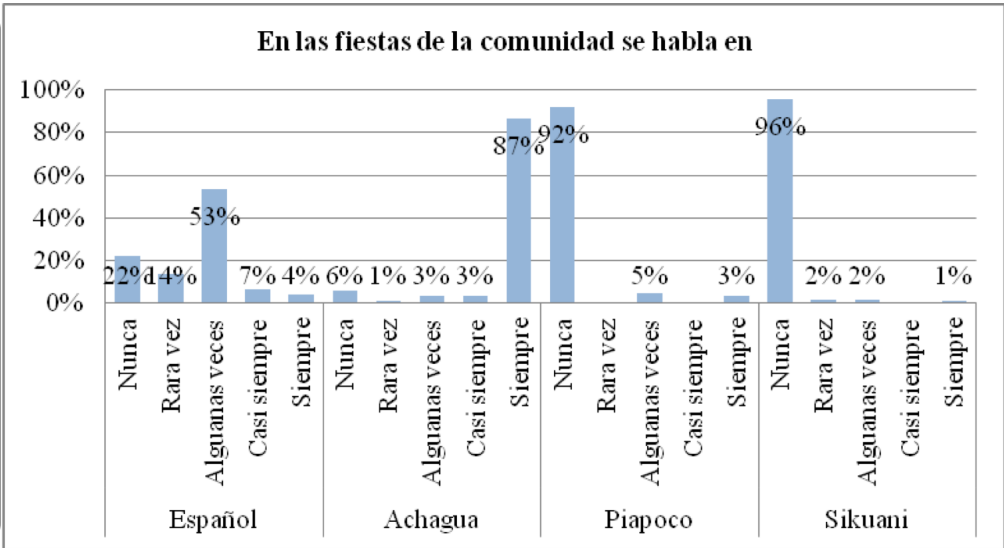


Figura 80. Caracterización del uso de las lenguas en las fiestas de la comunidad del resguardo Humapo.

Como se puede observar, en este contexto el uso de la lengua achagua sigue primando aunque el uso del español va incrementando, esto es debido a que, muchas veces, en estos

contextos hay personas ajenas a la etnia achagua, quienes no hablan esta lengua, por lo que es necesario el uso del español para poder entablar comunicación, ya que, como se puede observar la opción de algunas veces para el español sube del 42%, en uso de lenguas con amigos, al 53%, en uso de lenguas en las fiestas de la comunidad y, la opción nunca disminuye en 9 puntos porcentuales.

Según refiere el representante legal del resguardo: “En las fiestas que se hacen aquí en Humapo se invitan los vecinos, a los de La Victoria, y a los campesinos de por aquí... a nosotros nos invitan a los festivales de Puerto López y de Gaitán, entonces en esos festivales nos toca hablar en achagua entre nosotros y en español con los demás”. Por otro lado, se puede observar que el uso del sikuaní y el piapoco sigue estando presente pero en porcentajes mínimos, como lo refiere el representante legal: “hay algunos que hablan piapoco con los de La Victoria”.

Otro contexto social importante son las reuniones políticas o asambleas de la comunidad; en estas asambleas participan el consejo de mayores y la junta directiva del resguardo, algunas veces hay representantes del gobierno municipal, departamental o nacional y, otras veces, hay representantes de las empresas petroleras y caucheras. Estas asambleas suelen ser cerradas, aunque muchas veces debido a la importancia de la temática la asamblea es abierta para todo residente del resguardo que quiera participar.

Según los resultados de las encuestas, el 16% de los participantes refieren nunca usar el español en estas reuniones, el 15% refiere usarlo rara vez, el 61% dice usarlo algunas veces, el 6% casi siempre y el 2% siempre. En cuanto al uso del achagua en las asambleas, el 2% refiere nunca usarlo, el 3% casi siempre y el 94% siempre. Mientras que para el piapoco el 75% refiere usarlo algunas veces y el 25% dice hacerlo siempre. Por último, para el sikuaní el 94% de los encuestados refieren nunca usarlo en este contexto, el 3% rara vez, el 2% algunas veces, el 1% siempre y casi siempre (ver figura 81).

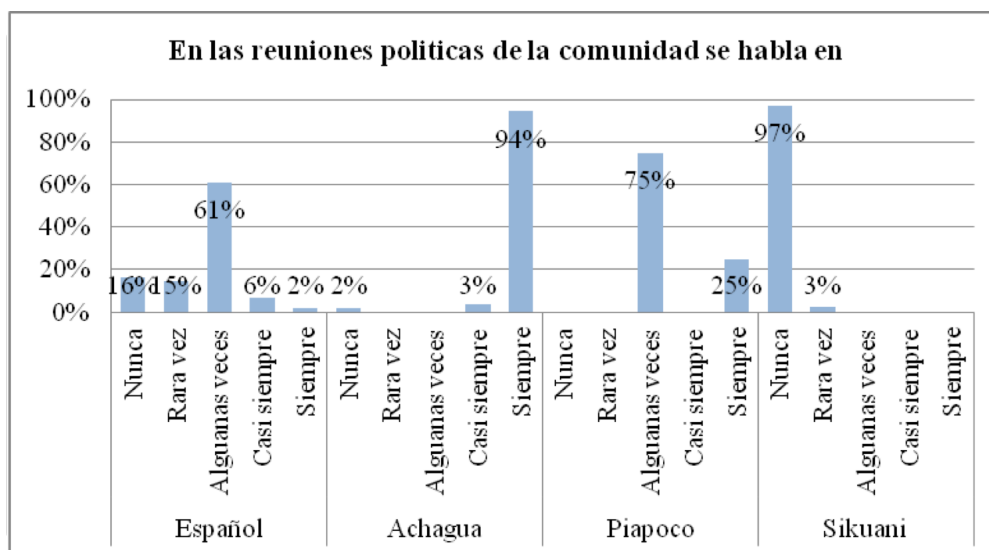


Figura 81. Caracterización del uso de las lenguas en las asambleas del resguardo Humapo.

Se puede observar que la lengua predominante en estos casos es el achagua, seguido por el piapoco; esto se debe a que se siguen haciendo asambleas conjuntas en donde se usan ambas lenguas ya que los resguardos Humapo y La Victoria compartieron junta directiva y dirección político-administrativa desde su creación hasta el año 2012 y, aún hoy en día se juntan para tratar temas concernientes a ambos resguardos.

En cuanto al español, se puede ver que hay un uso mayor al presentado en los otros contextos sociales, se incrementa el porcentaje de respuesta en la opción de algunas veces al 61%, el más alto hasta el momento para todos los contextos, se puede decir que esto se debe a que en las asambleas que hay representantes de instituciones gubernamentales o privadas externas al resguardo, por lo que se hace necesario el uso de la lengua española para la comunicación, aunque el rector y el representante legal refieren que para este tipo de asambleas se usan traductores para la mesa principal por si hay intervenciones de mayores que no hablen el español. Por último el sikurangi muestra una participación casi nula en este tipo de contextos, esto es porque la población que participa en las asambleas y habla esta lengua no representa más del 4% de la población total.

3.6.3. La situación lingüística en los medios de comunicación.

Pasando al uso de las lenguas en los medios de comunicación se puede encontrar que los encuestados refieren utilizar las cuatro lenguas anteriormente mencionadas y,

adicionalmente, aparece el inglés como otro idioma que hace presencia en la comunidad achagua a través de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías.

Para empezar se les preguntó a los participantes, cuando escuchaban música, en qué idioma la escuchan, y estos refirieron hacerlo en español, achagua e inglés. En el caso del español, el 5% refiere nunca hacerlo en esta lengua, el 2% dice hacerlo rara vez, el 25% algunas veces, el 15% casi siempre y el 53% siempre. En cuanto a la música en achagua el 67% refieren nunca escucharla, el 18% rara vez, el 11% algunas veces y el 1% y 3% refieren hacerlo casi siempre y siempre, respectivamente. Por último, el 92% de los encuestados refieren nunca escuchar música en inglés mientras que el 3% refiere hacerlo rara vez, otro 3% dice hacerlo algunas veces y un 4% refiere hacerlo casi siempre y siempre (ver figura 82).

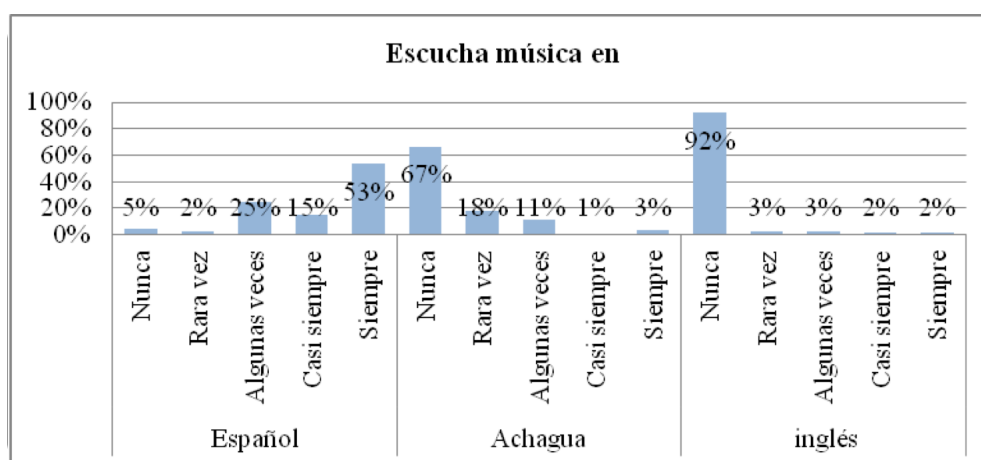


Figura 82. Caracterización del uso de las lenguas en la música que se escucha.

Se puede observar que el achagua deja de ser el idioma dominante en la música para darle paso al español como lengua dominante. Se puede decir que esto se debe a que no hay una cantidad representativa de discos en lengua achagua y, la emisora regional transmite su programación en español pues es la lengua mayoritaria y oficial de la región desde donde se transmite. Además, se ve que la lengua inglesa empieza a hacer presencia aunque con un porcentaje mínimo, según el grupo focal de estudiantes 2 y 3 los participantes refieren: “Yo escucho en español y en inglés, en achagua se escucha en los eventos y las presentaciones... además casi no hay música en achagua, y lo que más ponen en la radio es reguetón, salsa y vallenato, y todo es en español... cuando escucho música en inglés es

porque la ponen por televisión o en la radio... en mi celular tengo música en español y poquitas en inglés”.

Pasando de la música que se escucha individualmente, se preguntó por la música que se escucha en las fiestas de la comunidad, a lo que los participantes respondieron que se escucha música en español, achagua, piapoco, sikuani e inglés. A diferencia de la tendencia individual, en donde no aparecen los idiomas piapoco y sikuani, en la música que se escucha durante las fiestas de la comunidad si se pueden encontrar estos dos idiomas, aunque con un porcentaje de 1%, según los grupos focales 1 y 3 en donde los participantes refieren que: “durante los festivales se hacen presentaciones de música en achagua, sikuani y piapoco... uno nunca escucha música en piapoco, solo en las fiestas porque vienen grupos de La Victoria”.

Por otro lado, se puede observar que el español es, nuevamente, la lengua dominante en los contextos musicales, ya que, el 50% de los encuestados dicen que durante las fiestas siempre se escucha música en español, el 29% refiere que casi siempre, el 25% algunas veces, el 2% rara vez y, por último, el 4% dice que nunca es así. Mientras que el achagua, sigue en segundo lugar pues, el 55% de los encuestados refiere que nunca se escucha música en achagua durante las fiestas, el 19% dicen que rara vez se hace, el 19% algunas veces, el 2% casi siempre y el 5% siempre. En cuanto a la presencia del inglés en las fiestas a través de la música, el 88% refiere que nunca se escucha música en este idioma, el 4% dice que rara vez es así, el 5% refiere que algunas veces y el 4% restantes dice que casi siempre es así (ver figura 83).

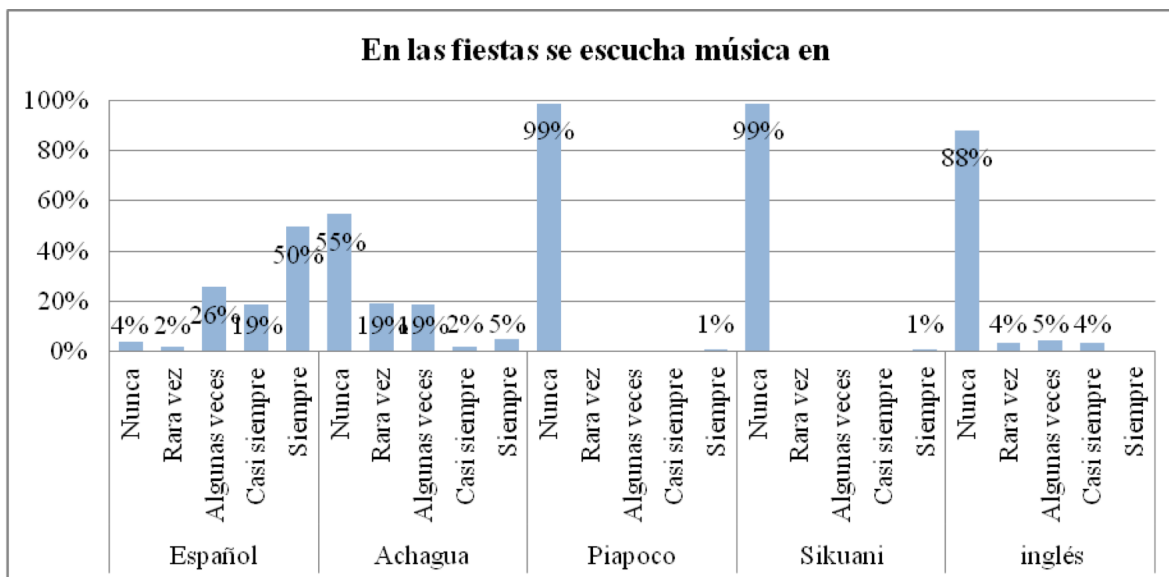


Figura 83. Caracterización del uso de las lenguas en la música que se escucha durante las fiestas.

Según los grupos focales con los estudiantes, la presencia del inglés en la comunidad a través de la música se da cuando después de las presentaciones se pone música para la fiesta y cuando los jóvenes empiezan a pedir música de géneros diferentes a los comúnmente escuchados, según los participantes: “En los festivales, cuando ya se hacen todas las presentaciones y todo y, la gente se pone a bailar, uno va y le dice al que está poniendo la música que ponga algo de reguetón y electrónica, y pues esas canciones vienen en inglés, pues la mayoría”.

Por otro lado, pasando de la música a los programas de radio y lo que estos transmiten, se les preguntó a los encuestados acerca de esto, ellos respondieron que en la radio escuchan transmisiones en español, achagua e inglés, siendo el español la lengua dominante, seguido por el achagua y, dejando en último lugar, al inglés. Ya que, según el 55% de los encuestados siempre escuchan radio en español, mientras que el 12% de estos dice que casi siempre es así, el 25% refiere que algunas veces lo hacen, el 3% rara vez y el 4% nunca. En el caso del achagua, el 81% de los encuestados refiere que nunca escuchan radio en achagua, mientras que el 12% refiere que rara vez lo hacen, el 3% algunas veces, el 1% casi siempre y el 3% siempre. En cuanto a la presencia del idioma inglés en la radio, el 92% de los encuestados refiere que nunca escuchan radio en esta lengua, mientras que el

3% dice que rara vez lo hace, el 3% a veces, el 1% casi siempre y el 2% siempre (ver figura 84).

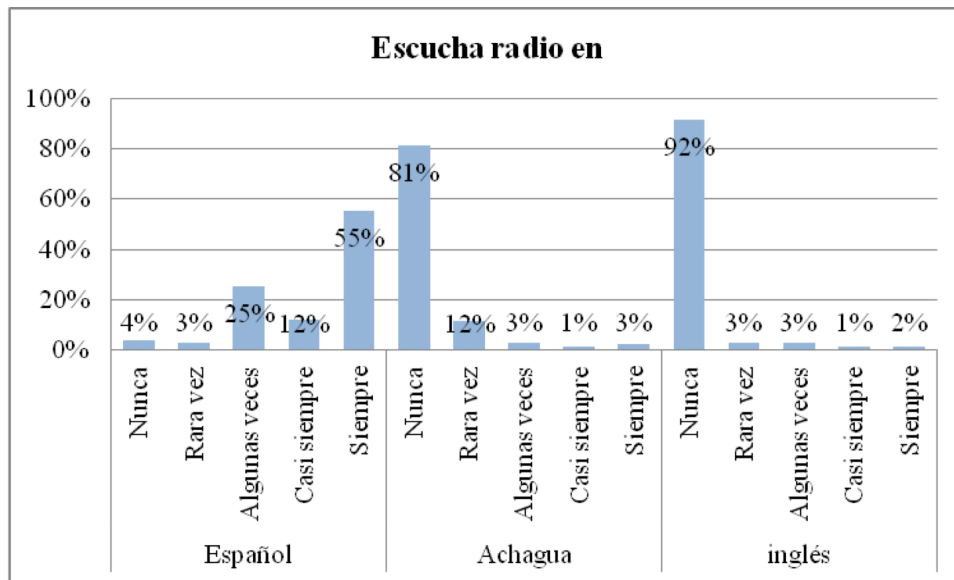


Figura 84. Caracterización del uso de las lenguas en la radio.

Se puede ver a partir de estos datos que el español es la lengua más fuerte en la música y en los medios radiofónicos, dejando a la lengua achagua rezagada en este tipo de contextos sociales y culturales, esto podría responder a la falta de música grabada en la lengua achagua y las otras lenguas nativas, así como a la falta de creación de emisoras propias de la comunidad, ya que las emisoras que hacen presencia en la región son transmitidas desde las ciudades y por ende usan el español como lengua oficial, dándole un espacio mínimo a las lenguas amerindias.

Por otro lado, según los datos demográficos, los encuestados más jóvenes son los que refieren escuchar radio en lengua inglesa, aunque realmente estos se refieren a la música que pasan en los diferentes programas, como se pudo corroborar a través del grupo focal 2: “En la radio ponen música en inglés y pues uno la escucha... ponen baladas americanas y la que esté de moda... aunque la mayoría es en español”.

Continuando con la presencia de las diferentes lenguas en los medios de comunicación, se preguntó acerca de los medios audiovisuales, principalmente acerca de la televisión. Según los encuestados los tres idiomas que hacen presencia en la comunidad a través del televisor son el español, el achagua y el inglés. En primer lugar se encuentra la lengua

española, ya que según el 61% de los encuestados cuando ellos ven televisión lo hacen siempre en español, mientras que el 14% refiere que es así casi siempre, el 22% refiere que lo es algunas veces, el 2% rara vez y el 1% restante refiere que nunca lo hace. El segundo idioma con mayor presencia en los medios audiovisuales es el inglés, pues el 3% refiere que siempre ve televisión en este idioma, mientras que el 2% dice hacerlo casi siempre, el 3% algunas veces, el 4% rara vez y el 89% nunca. En último lugar se encuentra el achagua con una presencia casi nula, ya que, el 85% de la población encuestada refiere que nunca ve televisión en esta lengua y el 15% restante refiere que rara vez lo hace (ver figura 85).

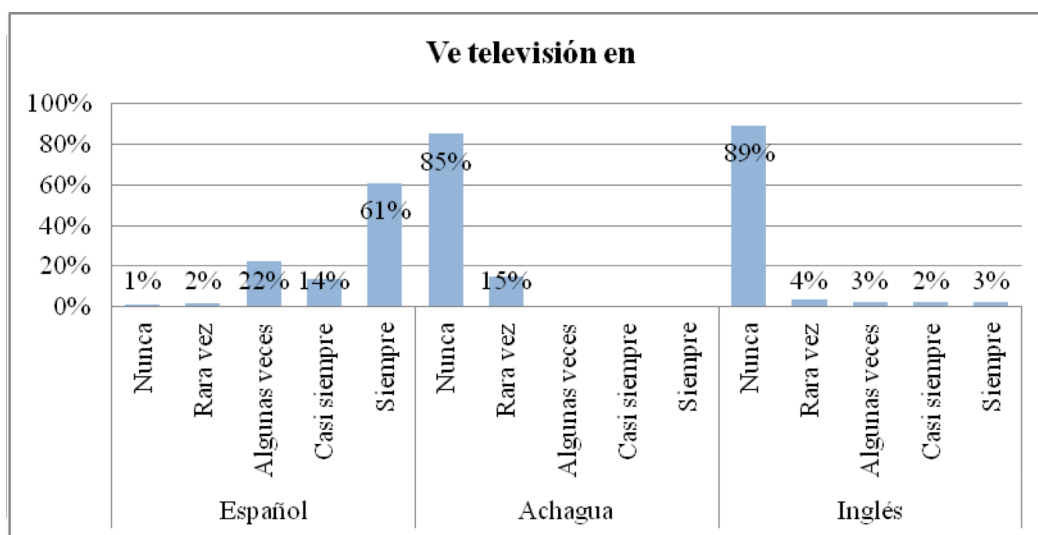


Figura 85. Caracterización de la presencia y uso de las lenguas en la televisión.

Se puede ver que al igual que en la radio y en la música, en la televisión la lengua dominante es la española, se puede concluir fácilmente que esto se da debido a la programación, edición y creación centralizada de programas para la televisión, ya que estos son hechos principalmente por productoras y canales privados en Bogotá, las cuales usan la lengua mayoritaria y oficial. Por otro lado, se puede ver que hay una mayor presencia de la lengua inglesa, esto se debe a que, según lo observado en el trabajo de campo realizado en el marco de esta tesis, un alto porcentaje de familias cuentan con televisión por cable, en donde se pueden encontrar canales como FOX, SONY, Cinemax, HBO, entre otros, en los que la programación se da en idioma original, es decir en lengua inglesa con subtítulos en español, del mismo modo, las películas que llegan a Colombia son en idioma original subtituladas al español, razón por la cual este idioma cuenta con una mayor presencia en los medios audiovisuales.

En cuanto a los medios impresos, se les preguntó a los participantes, cuando ellos leen en qué idioma lo hacen, obteniéndose el español, el achagua y el inglés. En este caso, al contrario de lo ocurrido con los medios audiovisuales, la lengua achagua cobra mayor presencia aunque sigue supeditada al español, el cual se encuentra en primer lugar, mientras que el inglés pasa al tercer lugar con una presencia mínima. Según el 49% de los encuestados, cuando ellos leen lo hacen siempre en español, el 11% casi siempre, el 26% algunas veces, el 1% rara vez y el 13% restante nunca. En cuanto al achagua, el 5% refiere usarlo para leer siempre, el 3% casi siempre, el 40% algunas veces, el 8% rara vez y el 44% restante nunca. Mientras que los encuestados refieren, en un 88% nunca usar el inglés para leer, en un 10% usarlo rara vez y en un 2% algunas veces (ver figura 86).

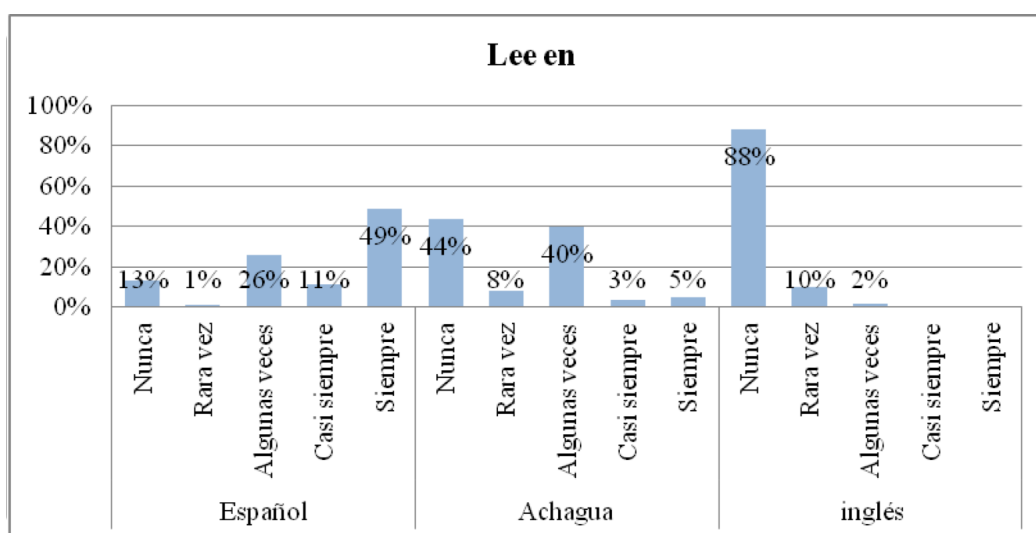


Figura 86. Caracterización de la presencia y uso de las lenguas en los medios impresos.

Como se puede observar, aunque el español sigue siendo la lengua dominante en los medios de comunicación, el achagua recobra protagonismo en los medios impresos. Esto se debe a que la comunidad achagua tiene mayor acceso a crear sus propios panfletos y periódicos, al mismo tiempo que han contado con la ayuda gubernamental para la publicación de material de lectura, libros de texto, cuentos e historia de su pueblo en su propia lengua. Por otro lado, la presencia del inglés en los medios impresos la hacen notar los estudiantes encuestados, ya que según el grupo focal 1 ellos leen en inglés a petición de sus docentes de inglés como lengua extranjera; estos refieren que “sí se lee en inglés, los cuentos y las fotocopias que deja el profe de inglés”.

Por último, se les preguntó a los encuestados acerca de las lenguas que usan ellos al momento de utilizar las nuevas tecnologías, tales como el computador, el internet y los celulares inteligentes. Al igual que con los medios impresos, se encontró que el español, el achagua y el inglés hacen presencia en el uso de estos aparatos. La lengua española tiene la mayor presencia en este contexto, el achagua, aunque no con mucha presencia, se mantiene en segundo lugar, mientras que el inglés aparece en un tercer lugar con una presencia poco marcada.

Según el 46% de los encuestados cuando ellos usan las nuevas tecnologías las usan siempre en español, mientras que el 15% refiere hacerlo casi siempre en esta lengua, el 26% algunas veces, el 2% rara vez y el 11% nunca. En cuanto al achagua, el 13% refiere usar esta lengua al momento de usar las nuevas tecnologías, el 5% casi siempre, el 14% algunas veces, el 13% rara vez y el 55% nunca. Por último, el 88% de los encuestados refieren nunca usar el inglés en las nuevas tecnologías, mientras que el 5% dice hacerlo rara vez, el 2% algunas veces, el 1% casi siempre y el 3% restante, siempre (ver figura 87).

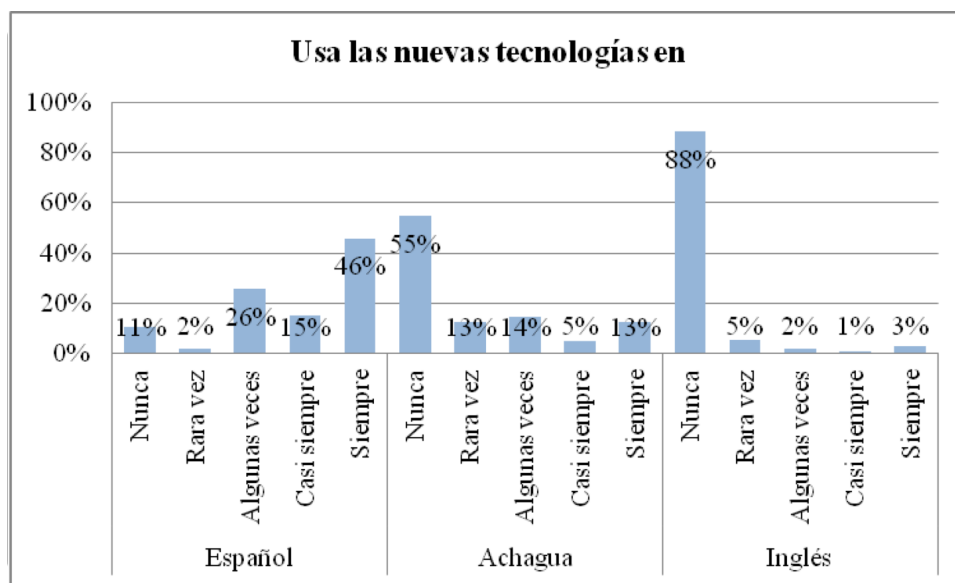


Figura 87. Caracterización de la presencia y uso de las lenguas en las nuevas tecnologías.

En este caso se puede decir que sucede lo mismo que con los medios impresos, en los cuales la comunidad tiene una mayor libertad de decisión al momento de escoger la lengua en la cual quiere utilizar sus dispositivos electrónicos y con la cual se va a comunicar a través de estos, como lo refiere el rector del colegio en su entrevista individual: “Los

muchachos tienen mi WhatsApp y ellos me escriben por ahí en achagua algunas veces, otras veces en español, o cuando uno habla por celular o usa Facebook, uno usa el achagua”. Es de esta manera, que a través de las aplicaciones y redes sociales que las lenguas nativas, en este caso el achagua, hace presencia en estos contextos de las nuevas tecnologías, ya que de otra forma no sería posible, ya que no hay la opción de configurar estos dispositivos en este idioma pues no viene predeterminado.

En cuanto a la presencia del inglés en este contexto, los estudiantes a través de los grupos focales refieren que: “Muchos aparatos vienen en inglés y uno los deja así si no los sabe cambiar, si sí pues los pone en español... el videobeam, el televisor... a veces uno configura el celular en inglés... las páginas que uno encuentra en internet son en inglés, los videos, los juegos”. Mientras que el uso del español se hace más fuerte y es debido a que los dispositivos electrónicos y celulares vienen para configurarse en español o en inglés, siendo escogido el español principalmente como la lengua determinada, o muchas veces viene esta predeterminada de fábrica para el uso de estos.

3.7. La lengua española y la lengua achagua como lenguas principales para la comunidad achagua

Hasta este punto se puede concluir que las lenguas principales y con mayor presencia en los diferentes contextos son el español y el achagua. Estas dos lenguas, según los datos arrojados por las encuestas, son las que más se usan en los diferentes contextos, familiares y sociales, además, son las que mayor presencia tienen en los diferentes medios de comunicación. Se puede decir que la lengua achagua es la lengua dominante en los contextos familiares y sociales dentro del resguardo Humapo, dejando al español como una lengua secundaria y muchas veces, dependiendo de la necesidad comunicativa, utilizándose como lengua vehicular con personas que no hablan el achagua.

Por otro lado, aunque en los contextos académicos se intenta integrar, a través de material pedagógico desarrollado por los profesores indígenas, a la lengua achagua, esta pasa a un segundo lugar, principalmente en el colegio Yaaliakeisy, dejando al español como la lengua dominante. Es decir, en los contextos académicos el español es la lengua principal y mayoritaria, debido a la presencia de estudiantes pertenecientes a la comunidad

campesina de la región (población mayoritaria), dejando a la lengua achagua como una lengua minoritaria y de uso casi exclusivo de los estudiantes y profesores pertenecientes a esta etnia. Aunque en la escuela Humapo se ve una mayor presencia de la lengua achagua en las actividades académicas, esta se sigue dejando a un lado y se le da una mayor importancia al aprendizaje y uso del español como segunda lengua.

En cuanto a la presencia de estas lenguas en los medios de comunicación, audiovisuales e impresos, y en las nuevas tecnologías, se puede concluir que la lengua española es la lengua dominante y la lengua achagua es usada en pocas ocasiones o tiene una presencia mínima. Aunque a lengua achagua cobra mayor fuerza en los medios de comunicación y en el uso de las nuevas tecnologías a las que la comunidad achagua tiene acceso durante su desarrollo, edición o configuración, es decir, en el desarrollo de emisoras locales, libros propios de la comunidad y uso de nuevas tecnologías como los teléfonos inteligentes.

Hasta este punto se puede concluir que la comunidad achagua del resguardo Humapo es una comunidad bilingüe en donde la lengua achagua y la española tienen usos y contextos definidos, aunque en todos los contextos se usan ambas lenguas en algunos de estos el español es la lengua dominante y en otros lo es el achagua, por lo que aparece el fenómeno de la diglosia, siendo este más marcado en los ámbitos educativos y en los medios de comunicación. Por otro lado, hablando de los achaguas no como comunidad sino como individuos, se podría decir que durante su ciclo vital pasan de un monolingüismo a un bilingüismo individual y social, pasando por una especie de bilingüismo sustractivo para llegar a un bilingüismo equilibrado, aunque este último no es alcanzado por la mayoría ya que la mayoría alcanza una competencia de nivel B2.

3.7.1. La vitalidad de la lengua achagua.

Como se ha venido describiendo a través de este texto, la comunidad achagua del resguardo Humapo, es la última comunidad en el mundo perteneciente a esta etnia y con esta lengua y es por esta razón que se hace necesario la implementación de políticas lingüísticas y educativas para la preservación y mantenimiento de la lengua y la cultura

achagua, mientras que los integrantes de esta comunidad aprenden la lengua mayoritaria, en este caso el español.

Es necesario ver cuál es el grado de vitalidad de la lengua achagua para así poder determinar una propuesta educativa que satisfaga las necesidades de la comunidad para el mantenimiento y protección de esta. Para medir este grado se utilizó la escala desarrollada por la UNESCO (2003). En esta escala de medición se tienen en cuenta ocho factores, los cuales permiten hacer un balance de la situación sociolingüística global de la lengua evaluada. Estos factores están divididos en dos subgrupos, seis factores (1. Transmisión intergeneracional de la lengua; 2. Número absoluto de hablantes; 3. Proporción de hablantes en el conjunto de la población; 4. Cambios en los ámbitos de utilización de la lengua; 5. Respuesta a los nuevos ámbitos y medios; y 6. Disponibilidad de materiales para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua) en un primer subgrupo que se encarga de la evaluación de la vitalidad de la lengua y, dos factores (7. Actitudes y políticas de los gobiernos y las instituciones hacia las lenguas incluidos su rango oficial y su uso; 8. Actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua) en un segundo que analiza las actitudes hacia la lengua y las políticas lingüísticas.

Según las escalas de los diferentes factores (ver anexo 4) se calificó la vitalidad de la lengua achagua de la siguiente manera: primero, a la transmisión intergeneracional de la lengua se le dio un puntaje de 5 (no corre peligro) ya que todas las generaciones hablan el idioma y hasta el momento no ha habido interrupción en la transmisión de la lengua entre las generaciones, por lo que la lengua es utilizada por todos los grupos de edad; segundo, el número absoluto de hablantes es de 796, este número según los datos del DANE (2005) es la totalidad de personas achaguas (teniendo en cuenta no solo a los que viven dentro del resguardo Humapo sino a los que viven en otras ciudades y departamentos).

En cuanto a la proporción de hablantes en el conjunto de la población, se calificó con un 4 (vulnerable) pues casi todos hablan la lengua; acerca de los cambios en los ámbitos de utilización de la lengua se puso 4 (paridad plurilingüe) ya que en el resguardo se usa tanto el achagua como el español en la mayoría de ámbitos y para la mayoría de funciones; en cuanto a la respuesta a los nuevos ámbitos y medios, se calificó con 1 (vitalidad mínima) pues la lengua se utiliza solo en unos pocos nuevos ámbitos; sobre la disponibilidad de

materiales para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua se calificó con 3 ya que aunque no se promueve la alfabetización de la lengua achagua, existen materiales escritos y tanto los niños como los adultos pueden conocer la lengua escrita, se han escrito dos gramáticas y un diccionario sobre la lengua achagua, además de unos trabajos investigativos acerca de la sintaxis y morfología de la lengua achagua.

Pasando a las actitudes y las políticas sobre la lengua se calificó de la siguiente manera: para las actitudes y políticas de los gobiernos y las instituciones hacia las lenguas incluidos su rango oficial y su uso, se puso una calificación de 4 (apoyo diferenciado) ya que la lengua achagua, como lengua nativa, está explícitamente protegida por la Constitución Política de Colombia, alentando a la comunidad achagua a mantener y utilizar su lengua, pero existen diferencias ya que la lengua dominante (el español) es la mayormente usada para los ámbitos públicos; por último, para las actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua se calificó con 4 ya que la mayoría de los achaguas apoyan el mantenimiento de la lengua y su preservación. En la siguiente tabla se pueden observar los factores y el puntaje asignado para cada uno de ellos.

Tabla 7. Evaluación de la vitalidad de la lengua achagua

Factores	Puntaje
Transmisión intergeneracional de la lengua	5
Número absoluto de hablantes	796
Proporción de hablantes en el conjunto de la población	4
Cambios en los ámbitos de utilización de la lengua	4
Respuesta a los nuevos ámbitos y medios	1
Disponibilidad de materiales para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua	3
Actitudes y políticas de los gobiernos y las instituciones hacia las lenguas incluidos su rango oficial y su uso	4
Actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua	4

A partir de los resultados de la evaluación de la vitalidad de la lengua achagua se puede concluir que la lengua no se encuentra en alto peligro de extinción ya que se promueven

políticas y actitudes a favor de esta, además de que existe documentación y material escrito sobre esta y la transmisión generacional de la lengua ha sido constante por lo que se habla el achagua en todos los rangos de edad, pero por otro lado, debido a su bajo número de habitantes, la respuesta a los nuevos ámbitos se mostraría como una lengua vulnerable pero que aplicando los correctivos necesarios, como por ejemplo, fomentar un mayor uso del achagua a través de los medios de comunicación para fortalecer la respuesta a los nuevos ámbitos.

Por estas razones se puede propender por unas políticas de educación bilingüe intercultural para el mantenimiento, conservación y fortalecimiento de la lengua y cultura achagua y la apropiación del español como segunda lengua y la comprensión de la cultura propia y de la población mayoritaria.

3.7.2. El español como segunda lengua en la comunidad achagua.

Después de haber analizado la situación de riesgo y la vitalidad de la lengua achagua como una de las principales lenguas de la IETY y la comunidad Humapo, se hace necesario analizar la situación del español como segunda lengua en los estudiantes achagua. Para esto, en primer lugar, se analizó cómo se enseña esta lengua en la escuela y el colegio, y en segundo lugar, se evaluó a los estudiantes achaguas para identificar cuál es su nivel de competencia en las habilidades de producción y percepción.

Para evaluar cómo se está dando la enseñanza del español como segunda lengua a los estudiantes indígenas, se hizo un apartado específico en las encuestas realizadas para que los docentes de español lo contestaran. Se contó con la participación de los tres docentes de la escuela Humapo y de tres profesores, de los cuatro, encargados de dictar esta asignatura en el colegio Yaaliakeisy. En este apartado se indagó acerca de los textos guías o manuales utilizados en las clases de español, así como de los diferentes tipos de actividades que se utilizan durante estas clases y, por último, acerca de la percepción de la situación de la enseñanza del español como segunda lengua frente a las necesidades del estudiantado que se encuentra aprendiendo el español como su segunda lengua.

Además de preguntarles a los profesores encargados de esta asignatura, se les preguntó a los estudiantes, indígenas y campesinos, acerca de los materiales que usan sus maestros

en las clases de español, así como la tipología de actividades que se llevan a cabo en estas; de esta manera se trianguló y verificó la información dada por los docentes. No se separó la información obtenida por parte de los estudiantes indígenas de la obtenida por parte de los estudiantes campesinos, ya que, primero, todos tienen la clase de español en los mismos grupos y al mismo tiempo, pues no hay distinción o separación por etnia para la enseñanza de esta asignatura y, segundo, porque comparando las respuestas de estos dos grupos de estudiantes, la información obtenida era similar y no aportaba ninguna diferenciación.

En segundo lugar, para determinar el nivel de los estudiantes indígenas del colegio y la escuela, se realizó un examen de nivel el cual fue modificado según la edad y grado de los estudiantes de la escuela Humapo y el colegio Yaaliakeisy. En este examen se buscó identificar el nivel de lengua en las habilidades de escritura, lectura, habla y escucha, según las escalas presentadas en el Marco Común Europeo para las Lenguas.

3.7.2.1. La enseñanza del español en la escuela Humapo y el Colegio Yaaliakeisy.

Para iniciar el análisis de la enseñanza del español en el colegio y la escuela se preguntó si se usa algún texto guía para las clases de español, a lo que el 100% de profesores respondieron que sí se usa algún manual predeterminado por el colegio para el área de lengua española. Según los datos arrojados por las encuestas de la población docente, se utilizan los libros *Multisaberes Español* (Editorial Norma) y *Nacho Lee* (Editorial Susaeta) en la escuela Humapo, mientras que en el colegio Yaaliakeisy se usan los libros *Hipertexto Lenguaje* (Editorial Santillana) y *Zona Activa Lenguaje* (Editorial Voluntad).

A diferencia de *Nacho Lee*, los demás libros que se usan para el área de español hacen parte de una línea integral de títulos que no solamente se encargan de la enseñanza del español sino que también se encargan de las temáticas propias de las áreas de ciencias, sociales y matemáticas, ya que estos libros, *Zona Activa*, *Multisaberes* e *Hipertexto*, hacen parte de unas propuestas editoriales que abarcan las diferentes áreas del conocimiento. Por otro lado, el libro *Nacho Lee* es un texto de línea única para la enseñanza de la escritura y la lectura del español como primera lengua para niños de primaria.

Los libros que se usan en la escuela Humapo, es decir los libros *Nacho Lee* y *Multisaberes*, son libros editados para la enseñanza del español como primera lengua. En primer lugar, el texto *Nacho Lee*, de la editorial Susaeta, cuya primera edición es de 1974 y su edición actualizada es de 2010, es usado en el preescolar y los dos primeros grados de la escuela; este texto se usa para la alfabetización de los estudiantes ya que es a través de este que los niños de la escuela Humapo adquieren la habilidad de la escritura y la lectura. Este libro, que se define a sí mismo como un silabario, enseña las vocales y las consonantes, su grafía y las diferentes combinaciones para formar las palabras. De esta manera este texto enseña cómo escribir las letras, enseña el trazo de líneas que se usan en la escritura, para seguir con las sílabas, continuar con palabras y terminar con oraciones cortas en las que se utilizan principalmente la vocal o la consonante a estudiar. Los ejercicios que utiliza este libro son de repetición oral y escrito para el reconocimiento visual de las letras y las palabras.

Por otro lado, el libro utilizado para los grados tercero y cuarto, es el de *Multisaberes*, de la editorial Norma; este libro ha sido discontinuado y ya no se encuentra más a la venta. Este texto no es exclusivo para la enseñanza y aprendizaje del español, ya que en un mismo texto abarca temáticas de otras áreas del conocimiento como lo son las matemáticas y las ciencias naturales y sociales. En los apartados dedicados a la enseñanza del español este texto enseña los pronombres personales, los artículos, entre otras categorías gramaticales, al mismo tiempo que enseña la conjugación verbal, la ortografía a través de lecturas que intentan ir mostrando los diferentes tipos de texto y géneros literarios adecuados para la edad, como lo son el cuento, la fábula, la leyenda, el mito, entre otros, y al mismo tiempo apunta al desarrollo de la comprensión de lectura y la producción de textos cortos.

En cuanto a los libros usados en el colegio, *Hipertexto Lenguaje* y *Zona Activa Lenguaje*, son textos que aunque hacen parte de una línea editorial que abarca diferentes áreas del conocimiento, estos son libros exclusivos para el área del lenguaje, es decir, un solo texto para una sola área del conocimiento. En este caso, los dos libros tienen un enfoque y una estructura similar ya que ambos siguen los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia acerca de los estándares básicos de competencias del lenguaje. Cada libro de la línea Zona Activa cuenta con 8 unidades, mientras que los de la

línea Hipertexto cuenta con 6, cada unidad de estos dos libros está dividida de la misma manera, en 6 módulos.

El primer módulo, y con el cual se inician todas las unidades en ambos libros, es el de literatura, en este se encuentran lecturas enlazadas a la teoría literaria y la historia de la literatura que incluye géneros literarios, historia acerca de los movimientos literarios y explicaciones de los contextos históricos y culturales de estos, al mismo tiempo autores representativos y obras. El segundo módulo en el texto *Zona Activa*, pero el tercero en el libro *Hipertexto*, es el de comprensión e interpretación textual, en este módulo los dos textos propenden por el desarrollo de la competencia lectora presentando diferentes tipos de textos y preguntando acerca de estos con actividades de huecos, preguntas opción múltiple con única respuesta y con preguntas abiertas.

El tercer módulo en las unidades del texto *Zona Activa*, y presentado como segundo en las del libro Hipertexto, es el de producción textual, en el que se propende por la enseñanza de los aspectos gramaticales, semánticos, ortográficos y sintácticos del lenguaje, al tiempo que se desarrolla la competencia escrita a través de la producción de textos escritos y orales. Aunque los dos textos apuntan a lo mismo en este módulo, el libro *Zona Activa* lo subdivide en submódulos denominados como “Habla”, en los que se propende por la habilidad de habla y el desarrollo de los textos orales, “Competencia Gramatical”, en el que se enseñan las reglas y categorías gramaticales y sintácticas, “Competencia Ortográfica”, en el que se encuentran las normas ortográficas para el uso de los acentos, los signos de puntuación, entre otras, y “Escribe”, en donde se desarrolla la producción textual.

El cuarto módulo es el mismo en ambos libros aunque son nombrados levemente de manera diferente, “Ética de la comunicación” en *Hipertexto* y “Medios y ética de la comunicación” en *Zona Activa*. En este módulo se abordan elementos de los actos de habla, los roles de los participantes en los actos comunicativos, las pautas éticas que se deben tener y los diferentes procesos comunicativos; a diferencia de *Hipertexto*, *Zona Activa* introduce aquí un trabajo de análisis crítico de los medios masivos de comunicación y sus roles en la sociedad. Esto también lo hace *Hipertexto* pero en el módulo seis.

El quinto modulo, nombrado igual en ambos textos, es el de otros sistemas simbólicos, en este se ven otros sistemas de comunicación no verbales como las señales, los mapas, los símbolos, la caricatura gráfica. El sexto modulo es el denominado “Medios de comunicación y tecnología” en *Hipertexto* y, en *Zona Activa*, “Hagamos clic”, en este se busca que los estudiantes adquieran habilidades para el uso de las nuevas tecnologías y aprendan a usarla desde el área del lenguaje.

Por último, cada uno de los libros introduce dos módulos extra. *Zona Activa* introduce un módulo llamado “Ciudadanía y paz”, en el cual trabaja desde el área del lenguaje temas relacionados a la educación para la paz y la convivencia, mientras que *Hipertexto* introduce el módulo de competencias laborales (específicas para los grados décimo y undécimo) en donde se realizan actividades orientadoras para introducción a la vida profesional o laboral. En ambos textos se introduce un módulo de evaluación en donde se evalúan los temas trabajados a través de las diferentes unidades siguiendo la metodología y los lineamientos de los exámenes de estado para evaluar la calidad en la educación.

Además de los textos guías descritos anteriormente, los docentes también usan material de apoyo editados por ellos mismos para el desarrollo de las clases. Según los datos recogidos por las encuestas son las guías propias y los cuentos los materiales más usados para el desarrollo de las clases de español, cada uno con un 17% de aparición en la respuesta de los profesores, seguidos por los talleres²¹ propios y las fábulas, cada uno con un 12%, en tercer lugar se encuentran los crucigramas y las sopas de letras, con un 9%, con un 6% y en cuarto lugar de uso se encuentran los periódicos, los vídeos y las memo fichas, y en último lugar se encuentran los audios y las tarjetas de ayuda con un 3% cada uno (ver figura 88).

²¹ La guía propia es la diseñada por el profesor con actividades para trabajarse en clase, el taller propio es el material diseñado por el profesor para trabajarse en una serie de clases y contiene trabajo autónomo para realizarse en casa.

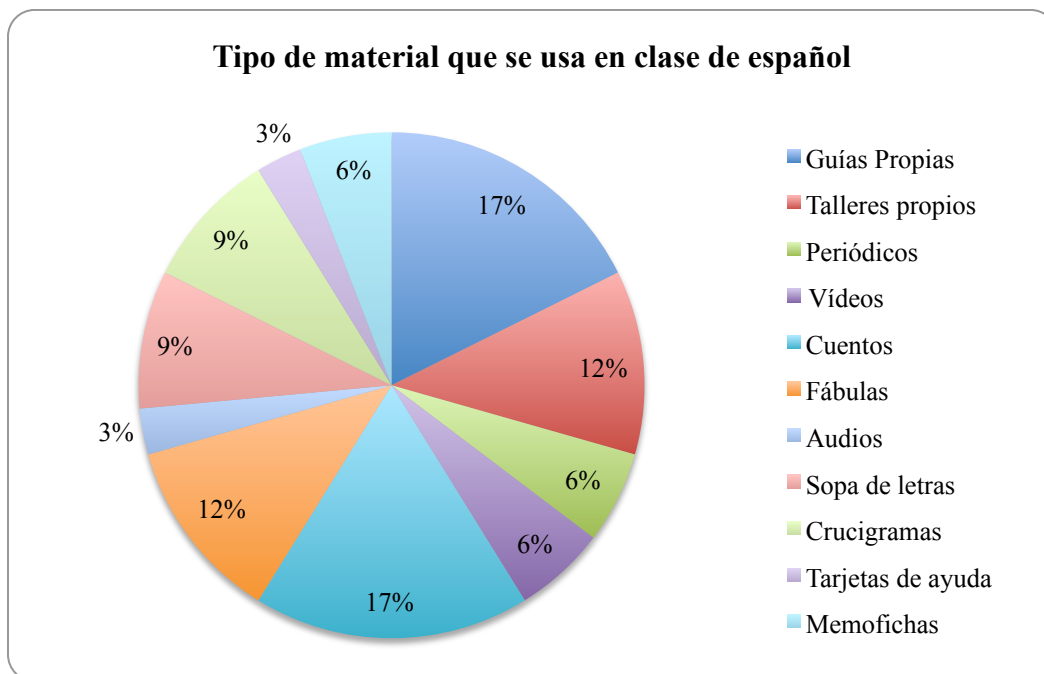


Figura 88. Caracterización del tipo de material extra utilizado por los profesores en clase de español según la percepción de la comunidad docente del colegio Yaaliakeisy y la escuela Humapo.

Discriminando esta información entre la obtenida por parte de los profesores del colegio y la obtenida por parte de los profesores de la escuela, se puede observar que según la percepción de los docentes, en la escuela Humapo estos dicen usar más los cuentos, las fábulas, las memo fichas y las tarjetas de ayuda, y no usan los talleres propios ni los audios, mientras que los profesores del colegio Yaaliakeisy usan en mayor medida los talleres propios, las guías propias, las sopas de letras, audios y crucigramas y, no usan las tarjetas de ayuda. En igual medida, tanto en el colegio como en la escuela, los profesores usan los periódicos y vídeos (ver figura 89).

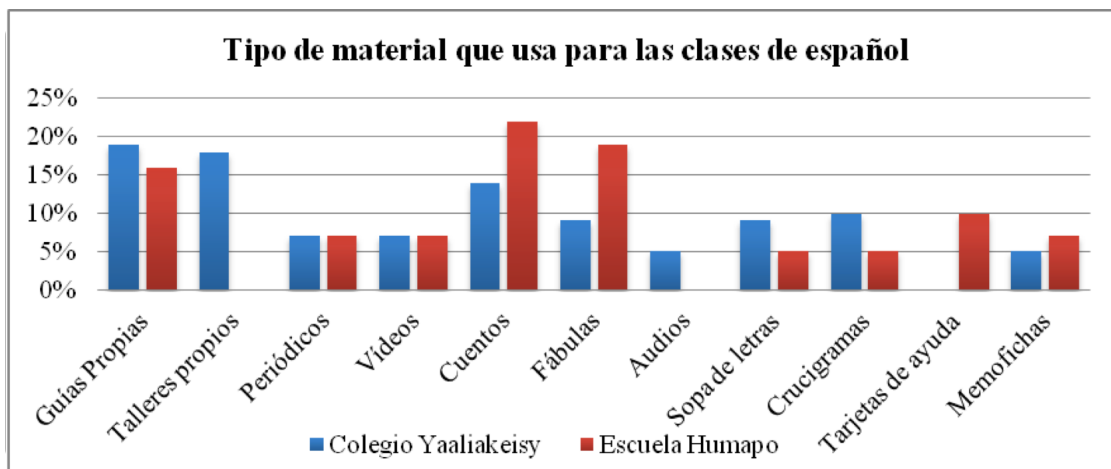


Figura 89. Percepción de uso de los materiales según los profesores del colegio Yaaliakeisy y los profesores de la escuela Humapo.

Se puede decir que los materiales extras que usan los profesores para sus clases de español son elegidos por ellos a partir de las necesidades de sus estudiantes, teniendo en cuenta su edad y nivel de autonomía para el trabajo en clase y el trabajo en casa, y es por esta razón que el uso de talleres no se ve referenciado por los docentes de la escuela, mientras que las guías, los cuentos, las fábulas y las tarjetas de ayuda, materiales que se usan bajo la dirección del profesor, tienen un mayor uso en esta. Por otro lado, a partir de la indagación acerca de este mismo tema con la población estudiantil y según la información obtenida, no se ve diferencia entre lo que los estudiantes refieren a lo dicho por los profesores.

Pasando al tipo de actividades que los docentes realizan en sus clases de español, se le preguntó a estos qué actividades pedagógicas realizan aparte de las indicadas en los textos guías, con esta pregunta se pudo determinar que la actividad que más realizan, con un 18% de respuestas a su favor, es el juego de rol, seguida por los diálogos preparados y las lecturas en clase, en un segundo lugar con un 15% cada una, con un 13% de las respuestas de los profesores la tercera actividad más realizada por los docentes son las prácticas auditivas con canciones, compartiendo el cuarto lugar, con un 10% de respuestas, se encuentran las actividades de la discusión en clase a través del debate y los ejercicios de huecos completando los diálogos a partir de una lectura o de un audio, el quinto lugar, con un 8% de respuestas, también lo comparten dos actividades, la actividad de concentrados y la de nombrar la imagen, en estas actividades se practica y refuerza el léxico aprendido en

clase, por último, la actividad menos utilizada según los profesores con un 3% en las respuestas es el teatro y las exposiciones (ver figura 90).

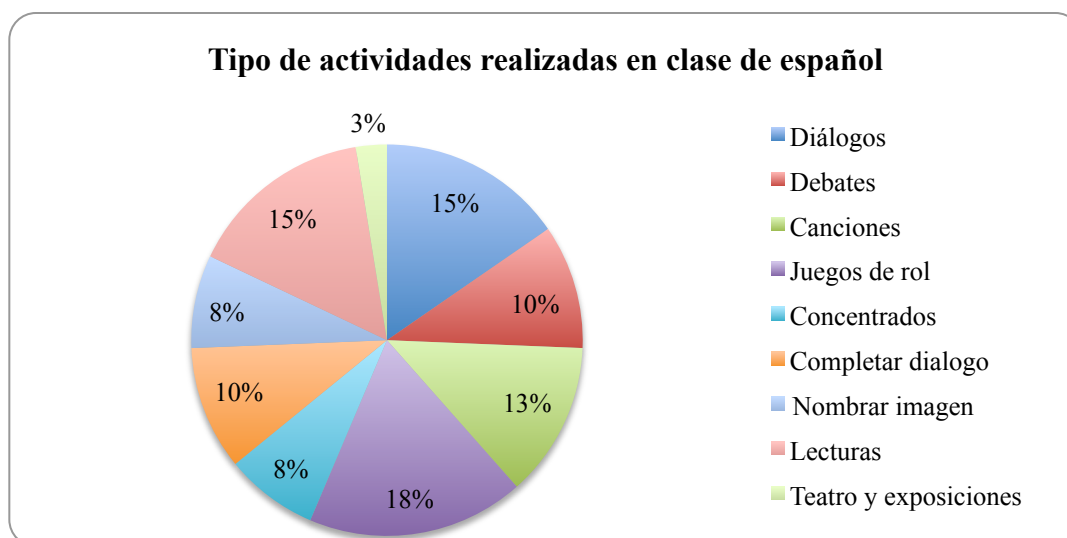


Figura 90. Caracterización del tipo de actividades extras realizadas por los profesores en clase de español según la percepción de la comunidad docente del colegio Yaaliakeisy y la escuela Humapo.

Como se puede dar cuenta, el 67% de las actividades que realizan los profesores están enfocadas al desarrollo y fortalecimiento de las habilidades orales (escucha y habla), a través de actividades que facilitan la interacción oral espontánea o preparada de los estudiantes en contextos propuestos por los docentes. El segundo tipo de actividades más usado son las enfocadas a la práctica y desarrollo del vocabulario estudiado en clase, con actividades que involucran la asociación de las imágenes con las palabras (concentrados y nombrar la imagen). Por último, las actividades extras que buscan el fortalecimiento de la comprensión lectora son las menos utilizadas en clase, se podría decir que esto se debe a que la mayoría de textos guías vienen con un compendio de lecturas preparadas para el desarrollo de sus unidades.

Discriminando las actividades extras entre las realizadas en el colegio y las hechas en la escuela (ver figura 91), se puede observar que en ambos contextos se usan las mismas actividades con la única variación en las exposiciones y obras de teatro, las cuales solo se utilizan en el colegio. Viendo la percepción de uso de estas actividades extras se puede observar que en las actividades de adquisición y fortalecimiento léxico se utilizan más en la

escuela que en el colegio; se puede decir que esto se debe a la edad de los estudiantes y a los objetivos pedagógicos de los profesores, ya que según el grupo focal docente estos refirieron que: “A los de la escuela se les hace más actividades para que aprendan vocabulario y lo practiquen y para que más adelante en quinto y sexto que se empieza más con la escritura sepan más palabras, entonces se hacen dictados, ponerle nombre al dibujo y completar diálogos”.

Por otro lado, se puede observar que las actividades de destrezas orales son las actividades más utilizadas tanto en el colegio como en la escuela, aunque en la escuela se usa más el juego de rol para que los niños interactúen y usen la lengua de una manera más natural, mientras que en el colegio se usan, primero, más los diálogos preparados a partir de contextos más formales y, segundo, los debates, los cuales buscan el desarrollo de una competencia argumentativa.

En cuanto a las actividades que buscan reforzar la escucha, se puede observar que las canciones se usan en igual medida tanto en la escuela como en el colegio, mientras que los ejercicios de huecos a partir de los diálogos son más usados en la escuela, ya que, como se había nombrado anteriormente, se busca que los estudiantes de primeros grados aprendan a identificar las palabras a partir de su grafía y empiecen a el aprendizaje y el desarrollo de la escritura.

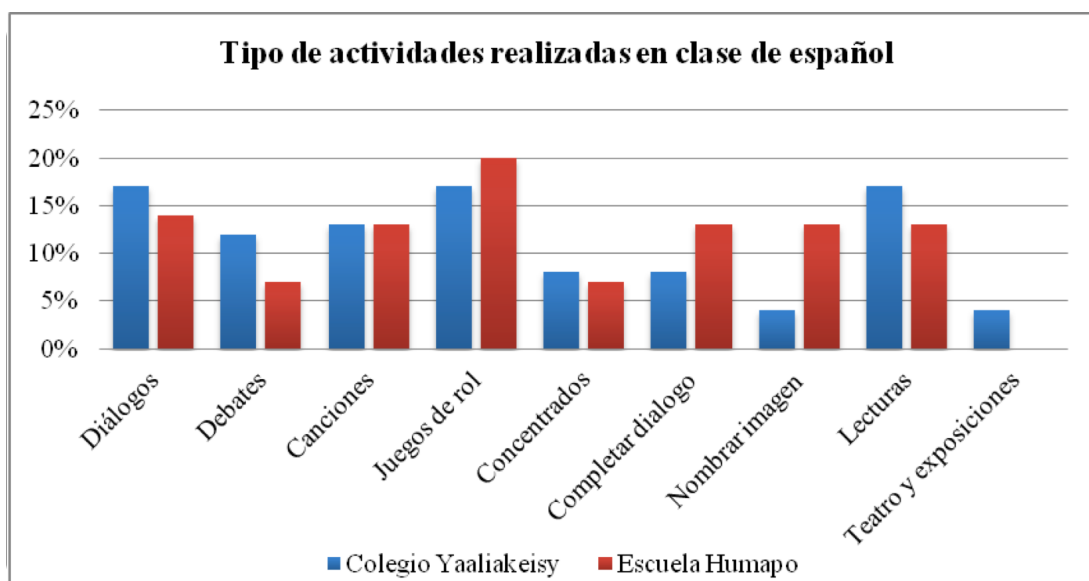


Figura 91. Percepción de uso de las actividades extras en clase de español según los profesores del colegio Yaaliakeisy y los profesores de la escuela Humapo.

Comparando la información acerca de los tipos de actividades extras realizadas en clase obtenida por los profesores con la recogida por los estudiantes se puede observar que se mantiene lo analizado anteriormente, aunque, según los estudiantes, aparecen tres tipos de actividades más en el colegio Yaaliakeisy: en primer lugar, se especifica un tipo de lectura, las lecturas de obras literarias, esto se debe a que según los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia para el nivel de secundaria se deben leer obras literarias y estas deben ser escogidas según el currículo del año escolar en el que el estudiante esté. En segundo lugar, se encuentran dos actividades enmarcadas en las destrezas orales, la exposición y la evaluación oral, se puede decir que según los estudiantes además de los debates, los diálogos y los juegos de rol, también se practica la oralidad a través de las exposiciones orales y se evalúa ya no solo de manera escrita sino oralmente también (ver figura 92).

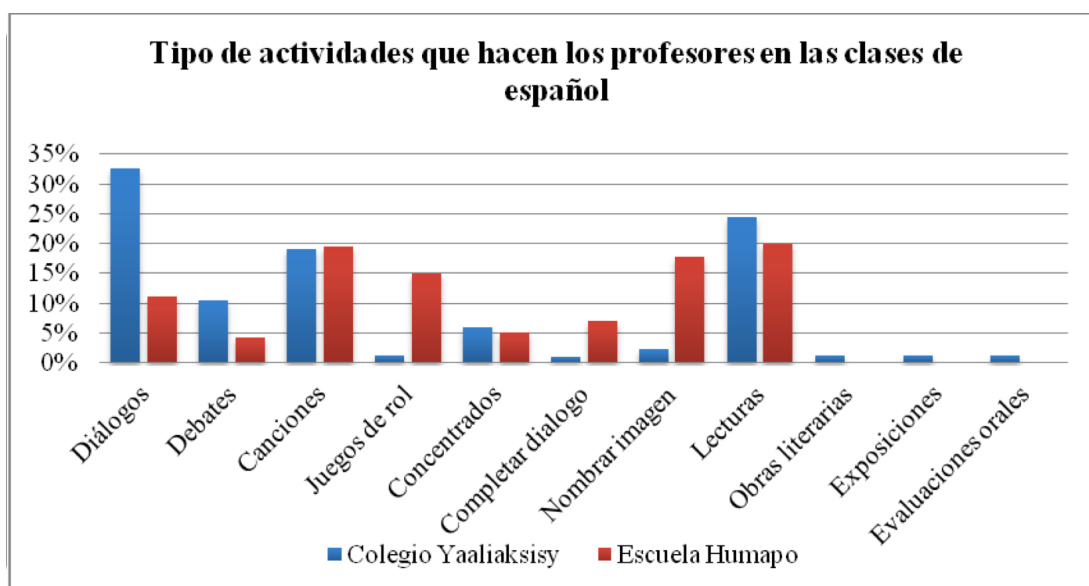


Figura 92. Percepción de uso de las actividades extras en clase de español según los estudiantes del colegio Yaaliakeisy y los profesores de la escuela Humapo.

Hasta este punto se puede decir que, en cuanto al material utilizado en clase, más específicamente los libros usados como textos guía, no son los más adecuados para la enseñanza del español como segunda lengua, ya que son textos utilizados para la enseñanza del español como primera lengua en contextos monolingües. Para poder tener una enseñanza del español como segunda lengua más asertiva se debería pensar en cambiar los libros e implementar métodos que respondan a las necesidades pedagógicas de los

estudiantes que tienen el español como segunda lengua, aunque según el PEC esto no puede ser posible ya que la enseñanza en la IETY no es bilingüe, pero se podría pensar que en la escuela Humapo, en donde la mayoría de los estudiantes son indígenas y tienen al español como su segunda lengua se plantee una propuesta de educación bilingüe con una metodología de enseñanza del español como L2.

Por otro lado, si se editan las actividades y material extra que utilizan los profesores se podría apuntar a una enseñanza de español como L2, como ya se ha dicho, aunque sea en el contexto de la escuela en donde los estudiantes están teniendo un primer contacto de aprendizaje formal de este. De esta forma se podría apuntar a una buena adquisición del español con objetivos de tener una población estudiantil bilingüe en español y en achagua, con nivel de desempeño igual en ambas lenguas.

En contraposición de lo que dice el PEC, el 100% de los docentes refieren que se hace necesario un replanteamiento pedagógico y metodológico para la enseñanza del español, ya que se debería tomar como punto de partida que esta es la segunda lengua de los estudiantes indígenas y no su primera, pues el 71% de los docentes creen que el español no se les está enseñando como segunda lengua sino como si fuera la primera. Según el 86% de los profesores los estudiantes indígenas son aprendientes de español como segunda lengua y, como lo refieren en el grupo focal, “debería empezarse a utilizar la educación bilingüe”, ya que el 57% de los profesores creen que sus estudiantes indígenas son bilingües y deberían ser tratados como tal y de esta forma como lo refieren los docentes: “Para que los estudiantes indígenas tengan unos mejores resultados académicos, porque se les enseña igual que a los muchachos campesinos y pues ellos necesitan algo diferente, en clase ellos hacen el intento pero cometen errores básicos como poner los gallinas, y eso es porque no se les ha enseñado como debe ser ni tampoco se les ha corregido a tiempo”.

3.7.2.2 El nivel de español en los achagua.

Como ya se ha dicho en los apartados anteriores, el español es la segunda lengua de los habitantes del resguardo Humapo, por lo que se decidió hacer una prueba de competencia para verificar el nivel de los estudiantes de la escuela y el colegio. Para el diseño de estas pruebas se juntaron los grados por ciclos de educación siguiendo los lineamientos del

Ministerio de Educación Nacional²², y así diseñar cinco pruebas, una por cada ciclo, en vez de una sola para todos los cursos, de esta forma, se buscó que la prueba fuera adecuada para la edad y el nivel educativo de los estudiantes según sus grados (ver anexo 5).

Las pruebas diseñadas constaban de cinco apartados en donde se evaluaron las cuatro habilidades de la lengua además de un apartado extra que evaluaba las estructuras gramaticales y el vocabulario, menos en el primer ciclo (grados 1 y 2) debido a la características de la población. Cada uno de estos apartados correspondía a una habilidad de la lengua (lectura, escucha, escritura y habla), y en cada apartado había un número de tareas a través de las cuales se evaluaron los conocimientos y destrezas en el uso de la lengua española.

Estas pruebas apuntaban a otorgar un nivel de competencia según los descriptores del *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* para la enseñanza de lenguas, yendo desde el nivel A1 hasta el C2. Para la calificación de estas pruebas se tuvo en cuenta el repertorio de contenidos lingüísticos para cada nivel recogidos por el documento *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el Español (NRE)* (2006), principalmente para la pruebas de estructura y vocabulario y de producción escrita. De igual manera, para la calificación de las diferentes pruebas de comprensión y producción, se usó una adaptación propia de las escalas utilizadas por el Instituto Cervantes para la calificación de los exámenes de nivel DELE del Instituto Cervantes (ver anexo 6).

Estas pruebas se validaron a través de, en un primer momento, la revisión de un par evaluador, después de las correcciones sugeridas por este, con un pilotaje en estudiantes pertenecientes a la población mayoritaria, quienes las desarrollaron obteniendo promedios de respuestas correctas de entre 95% y 98%.

²² Desde la Ley General de Educación 115 de 1994 el Ministerio de Educación Nacional propuso una reestructuración curricular de las escuelas y colegios en ciclos de formación, dejando así el primer ciclo conformado por los grados primero y segundo, segundo ciclo por tercero y cuarto, tercer ciclo por quinto y sexto, cuarto ciclo por séptimo, octavo y noveno y quinto ciclo o educación media por los grados décimo y undécimo.

3.7.2.2.1 Prueba y resultados del primer ciclo.

El primer ciclo estuvo conformado por los niños de los grados primero y segundo, con edades de entre seis y ocho años. Esta prueba se enfocó solamente en las cuatro habilidades de la lengua teniendo un énfasis comunicativo en las tareas. Debido a que los niños de estos grados hasta ahora estaban aprendiendo a leer y a escribir se hizo esta prueba más amigable por lo que se usaron más imágenes y menos texto. La totalidad de niños en este ciclo es de 40, estos están divididos en 20 estudiantes en primer grado y 20 en segundo. La prueba fue aplicada a una totalidad de 20 estudiantes, 10 de primero y 10 de segundo, de esta manera se evaluó al 50% del total de la población de este ciclo.

Para la evaluación de la comprensión lectora se realizó una tarea que constaba de cuatro ítems y se dio un tiempo de 20 minutos para su realización. En esta se buscaba que los estudiantes identificaran información específica a través de oraciones cortas y sencillas. En los estudiantes del grado primero no hubo ninguna respuesta para esta tarea por lo que la puntuación general fue de 0. Por otro lado, los estudiantes de segundo grado obtuvieron un 50% de respuestas acertadas en esta tarea. Se puede decir que los chicos de primer grado aún no están preparados para afrontar tareas de comprensión lectora mientras que los estudiantes de segundo grado logran desarrollar este tipo de tareas con un nivel de lengua de A1.

En cuanto a la evaluación de la comprensión auditiva se realizaron tres tareas, la primera con cinco ítems, y las siguientes dos con tres cada una. Los estudiantes de primer grado obtuvieron un 37% de las respuestas correctas, la totalidad de estas respuestas se encontraron en la segunda tarea en donde se enfatizan las funciones de descripción usando verbos como ser y tener. Por otro lado, los estudiantes de segundo grado obtuvieron un 77% de las respuestas correctas fallando en la tercera tarea, en donde se pedía una interpretación general de la situación presentada. Como se puede, ver los estudiantes de primer grado respondieron a los descriptores del nivel A2, mientras que los de segundo grado alcanzaron a responder a los descriptores de B1.

Pasando a la prueba de producción escrita, la cual consistía en una sola tarea: describir qué estaba sucediendo en la imagen presentada, en esta tarea los estudiantes de

primer grado, al igual que lo sucedido con la tarea de comprensión lectora, obtuvieron un 0% en su calificación debido a que, en unos casos no escribieron nada, y en otros solamente escribieron palabras aisladas, debido a esto según las escalas utilizadas no alcanzaban a obtener el nivel A1. Por otro lado, los estudiantes de segundo grado presentaron oraciones sencillas en las que la mayoría de veces se aprecia un uso correcto de “ser” y “estar” y en menor medida el uso correcto del gerundio; por otro lado, la ortografía y la concordancia de género y número en la mayoría de casos no eran correctos. Por último, la mayoría de estudiantes respondían mínimamente al objetivo comunicativo de la tarea, por lo que según las escalas utilizadas estos estudiantes alcanzan a obtener el nivel A1 aunque respondiendo mínimamente para alcanzar este nivel (ver figura 93).

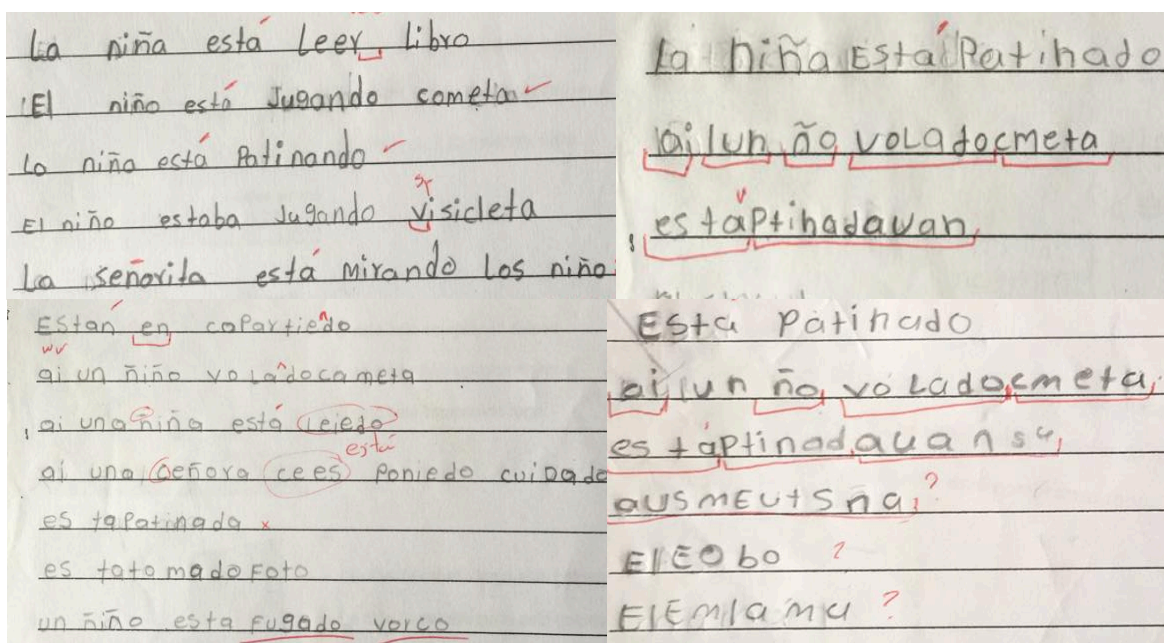


Figura 93. Prueba escrita de los exámenes dos, seis, ocho y nueve del grado segundo.

Para finalizar con este ciclo, para la evaluación de la producción oral se diseñaron dos tareas, una en la cual se preguntó por información personal y una segunda en la que se preguntó acerca de una tercera persona. En los estudiantes, tanto de primer grado como de segundo grado, la interacción oral fue difícil de entablar por lo que en la mayoría de estudiantes no se pudo evaluar, con los pocos estudiantes que se realizó correctamente la aplicación de esta parte de la prueba se pudo ver que su nivel corresponde al A1, pues más allá de dar su información personal básica (nombre, edad, lugar de residencia) no

expresaban nada más, había interferencia de su primera lengua y las oraciones articuladas eran cortas y poco fluidas, hubo muchas pausas y silencios que no permitían una conversación fluida.

3.7.2.2.2 Prueba y resultados del segundo ciclo.

El segundo ciclo se conformó por los estudiantes de los grados tercero y cuarto, con una totalidad de 21 estudiantes evaluados, 8 del grado tercero y 13 del grado cuarto, obteniendo así una muestra del 49% sobre la totalidad de la población. Estos estudiantes se encontraban en edades de entre nueve y doce años por lo que, a diferencia de la prueba de primer ciclo, se empezó a utilizar textos más largos, adecuando las pruebas para su nivel escolar y haciéndolas similares a las que están acostumbrados según su profesor titular.

Para la evaluación de la competencia lectora se realizaron tres tareas. En la primera se utilizaban oraciones sencillas describiendo lo que estaba sucediendo en la imagen presentada; en la segunda tarea se presentó una nota corta, de esta manera se evaluaba la capacidad para comprender mensajes sencillos y cortos, así como la identificación de información textual, y en la tercera y última tarea se presentó un cuento corto en el que se buscaba que los estudiantes fueran capaces de extraer la idea principal e identificar información específica. Según los resultados y los descriptores del *MCER*, los estudiantes de tercer grado se ubicaron en el nivel A1 obteniendo un 25% de respuestas correctas, estos estudiantes demostraron que podían comprender oraciones sencillas con el apoyo de imágenes, pero no identificaron la información general y específica en los textos cortos.

Por otro lado, según los resultados obtenidos, los estudiantes de cuarto grado se encontraron entre los niveles A1 y A2 con un puntaje de 37% de respuestas correctas, aunque se podría decir que se realmente estaban en el nivel A1 ya que no alcanzaban a cumplir con los descriptores del nivel A2 en su totalidad. La mayoría de las respuestas correctas se encontraban en la tarea 1 y algunas pocas la tarea 2. De esta manera, respondieron correctamente acerca de la información específica de los textos, comprendiendo oraciones sencillas y las notas cortas, pero no pudieron dar respuestas en la tarea tres en donde se enfrentaban a un texto de mayor extensión y en donde las preguntas solicitaban información específica y general acerca de este.

Pasamos a la prueba de comprensión auditiva, la cual constó de tres tareas, de cinco, seis y cinco ítems respectivamente. En estas tareas se inició con la comprensión e identificación de palabras solas, luego se pasó a un monólogo corto y después a un diálogo corto. En los textos orales del monólogo y el diálogo se solicitó información específica y general. Según los resultados de esta prueba los estudiantes del grado tercero se ubicaron en el nivel B1, con un porcentaje de respuestas correctas de 63%. Por otro lado, los estudiantes de grado cuarto se ubicaron en el umbral entre los niveles B1 y B2 con un porcentaje de respuestas correctas de 75%. Los estudiantes de tercer y cuarto grado son capaces de identificar las palabras solas, de igual manera son capaces de identificar la información específica del monólogo, en donde se separan estos dos grupos de estudiantes es en el diálogo corto, en donde los estudiantes de tercer grado no obtuvieron respuestas correctas, mientras que los estudiantes de cuarto grado identificaron la información específica y general presentada en este, aunque por otro lado, se pudo observar que en una pequeña porción de estos estudiantes aún no pueden identificar estos tipos de información en esta última clase de textos orales.

En cuanto a la prueba de producción escrita, la cual constaba de una sola tarea en la que el estudiante se debía presentar y describir su contexto escolar y familiar, todo el ciclo obtuvo un nivel A1, se pudieron observar errores de conjugación verbal, ortográficos y de concordancia de número y género. Los estudiantes respondieron al objetivo desde un punto de vista comunicativo aunque la sencillez de sus escritos no cumplía con la totalidad de la tarea. Las oraciones escritas por los estudiantes son cortas y sencillas y no utilizan conectores para dar una secuencia o cohesión a la totalidad del texto y en algunos casos no hay una estructura verbos o sujetos en la estructura de las oraciones, por estas razones alcanzan mínimamente el nivel A1 (ver figuras 94 y 95).

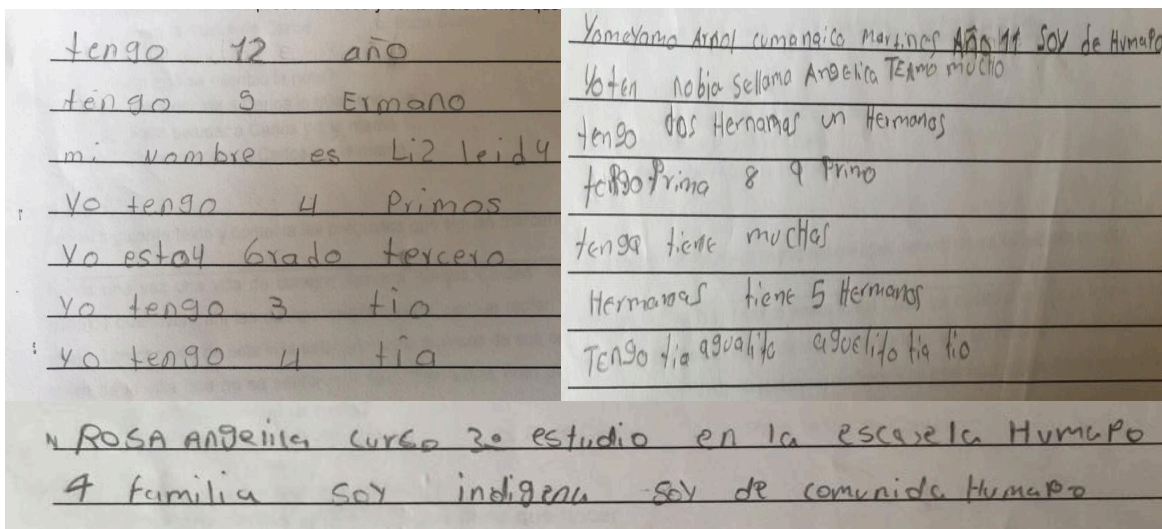


Figura 94. Prueba escrita de los exámenes uno, cinco y siete del grado tercero.

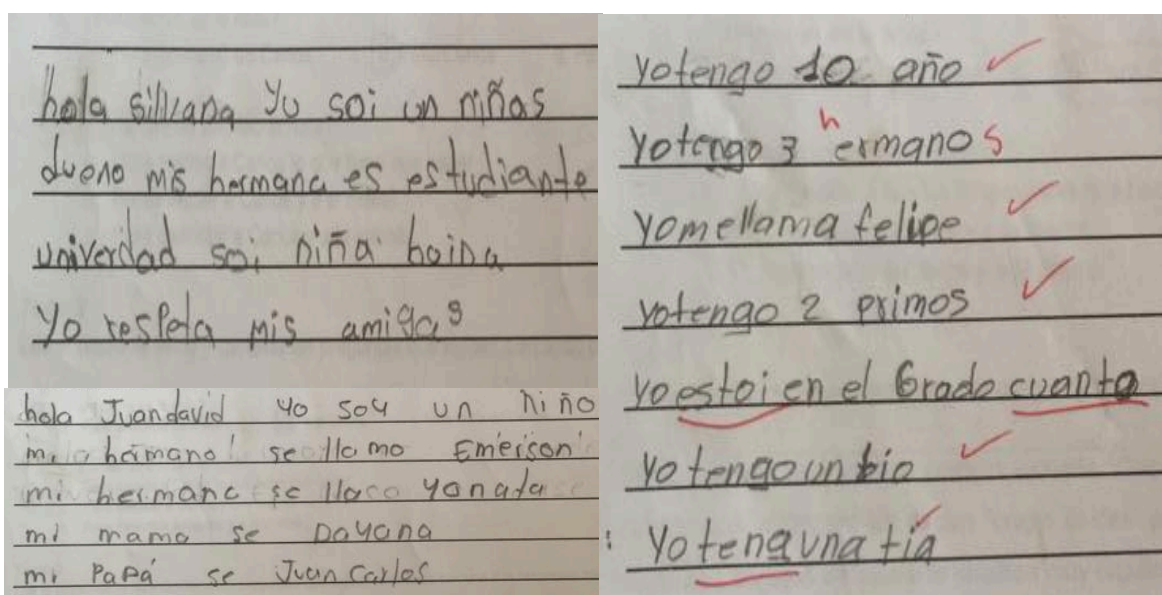


Figura 95. Prueba escrita de los exámenes tres, cinco y once del grado cuarto.

Por otro lado, la prueba de producción oral constaba de dos tareas, en la primera tarea el estudiante debía presentarse y hablar acerca de sí mismo a partir de una serie de preguntas dadas por el entrevistador, en la segunda el estudiante debía hablar acerca de su mejor amigo o amiga describiendo su aspecto físico y su personalidad. Al igual que con los estudiantes de primer ciclo, los alumnos de tercero y cuarto no estuvieron prestos para la realización de esta prueba dada la falta de confianza con el entrevistador, así que en compañía del profesor titular se intentó nuevamente desarrollar las dos tareas. En ese

segundo intento sí realizaron la prueba contestando en achagua al profesor, el profesor refirió que los niños entendían lo que el entrevistador les preguntaba y le estaban dando las respuestas a él para que sirviera de intermediario o traductor, finalmente los estudiantes contestaron al entrevistador a través de palabras aisladas como “sí”, “no”, “papá, mamá, hermano”, de igual manera lograron articular oraciones cortas y sencillas como “me llamo Juan”, “estoy en tercero de primaria” y además también usaron el lenguaje corporal, asintiendo con la cabeza. De esta manera, según las escalas utilizadas se logró ubicar a los estudiantes en el nivel A1 con el mínimo requerido para esto.

Finalmente, en la prueba de estructuras y vocabulario los estudiantes de ambos grados lograron 40% de respuestas correctas con errores en la conjugación verbal, de igual manera se encontraron errores en el uso del subjuntivo y en la concordancia de número y género, los aciertos estuvieron en el uso del verbo “ser” y en el vocabulario. De esta manera, según las escalas y los descriptores del *NRE* los estudiantes se ubicaron en el nivel A1.

3.7.2.2.3 Prueba y resultados del tercer ciclo.

El tercer ciclo fue constituido por los estudiantes de los grados quinto y sexto, los cuales se encontraban entre los 11 y 15 años de edad. Se evaluaron seis estudiantes de grado quinto y nueve de grado sexto, obteniendo así una muestra del 100% sobre la totalidad de estudiantes achagua en este ciclo. Para este grupo de chicos se dejó de utilizar imágenes y se empezaron a utilizar textos más largos, adecuando así las pruebas a lo que usualmente trabajan sus profesores con ellos.

Para iniciar, la evaluación de la comprensión lectora se realizó a través de una prueba que constaba de tres tareas. En estas tres tareas se presentaron tres textos, el primer texto evaluó la capacidad de los estudiantes para identificar información específica y sencilla en un mensaje corto; en el segundo texto, un texto expositivo simple, se buscó que los estudiantes pudieran identificar las ideas principales y lograran extraer la información específica y, en el último texto evaluó la capacidad de los alumnos para localizar información específica, así como entender las ideas generales, en un texto narrativo.

Según los resultados obtenidos, los alumnos de ambos grados alcanzaron el nivel A2 con un 57% de respuestas correctas para los estudiantes de grado quinto y 50% para los de

grado sexto. Según los resultados y las escalas utilizadas, los estudiantes logran identificar información específica y general de textos expositivos cortos y sencillos, pero no alcanzan a identificar estos tipos de información en textos narrativos.

Continuando con la prueba de comprensión auditiva, la cual constó de 4 tareas, las tres primeras tareas eran las mismas usadas para los estudiantes de segundo ciclo, las cuales fueron un dictado de palabras aisladas, un monólogo y un diálogo y se agregó una entrevista en la que se buscaba que los estudiantes fueran capaces de identificar información específica y las ideas generales de un texto formal. De esta manera, se obtuvo un puntaje de 80% de respuestas correctas en todo el tercer ciclo, es así que todos los estudiantes fueron ubicados en el nivel B2, ya que todos lograron identificar las palabras aisladas, así como la información específica y general tanto del monólogo como del diálogo, es decir de textos informales cortos, por otro lado, los estudiantes no obtuvieron un nivel mayor ya que según las escalas utilizadas, estos no lograron extraer información detallada de un texto oral formal de mayor extensión.

Por otro lado, en la prueba de expresión escrita la cual constaba de una sola tarea en la que los estudiantes debían escribir una carta hablando de sí mismos se pudo ver que los estudiantes alcanzan el nivel A2, ya que según las escalas utilizadas los textos producidos por los estudiantes son oraciones sencillas en las que algunas veces aparecen incompletas, en estas oraciones los estudiantes utilizan fórmulas sencillas en los saludos tales como “hola”.

Por otro lado, los estudiantes utilizan correctamente estructuras gramaticales sencillas pero cometen errores básicos para el nivel A2, se pueden observar en los textos faltas de ortografía, errores en el uso de preposiciones de lugar, así como la omisión de verbos para la construcción de oraciones completas y la falta de signos de puntuación y conectores para dar cohesión al texto en general. Para finalizar, se puede observar en los textos escritos por los estudiantes que estos aportan la información requerida por la tarea, aunque de manera sencilla cumpliendo el objetivo comunicativo de la tarea pero sin cumplir con todo lo que se solicitaba en esta, por lo que no logran superar el nivel otorgado (ver figuras 96 y 97).

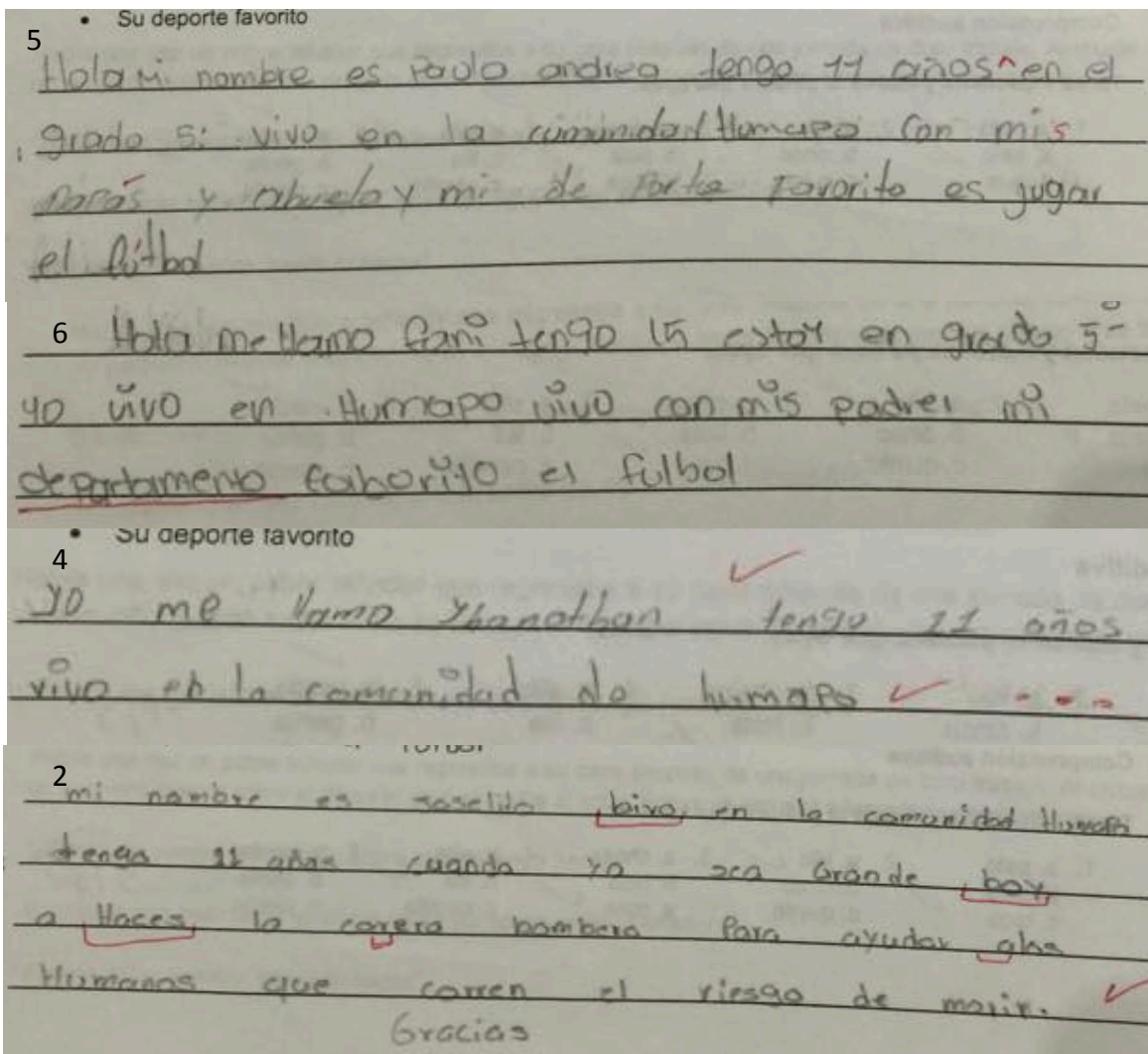


Figura 96. Prueba escrita de los exámenes cinco, seis, cuatro y dos del grado quinto.

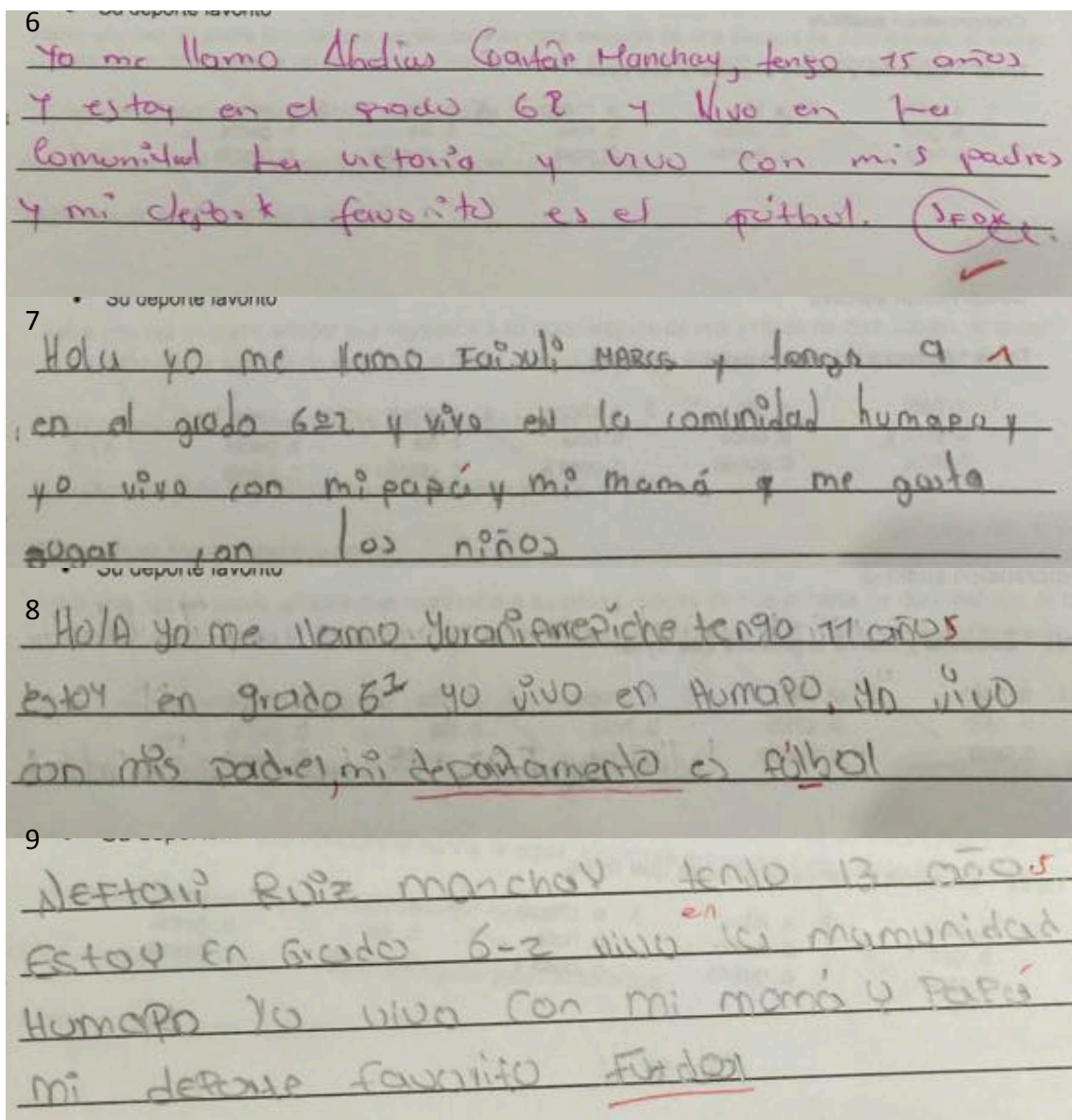


Figura 97. Prueba escrita de los exámenes seis, siete, ocho y nueve del grado sexto.

Pasando a la prueba de expresión oral, en la que los estudiantes debían responder a dos tareas en las cuales el entrevistador solicitaba que los estudiantes hablaran, primero, acerca de su rutina diaria y lo que normalmente hacen los fines de semana, y segundo, acerca de su futuro, imaginando cómo creen que será su vida adulta. Para esta prueba se pudo ver una diferencia entre los estudiantes de grado quinto y sexto, ya que los primeros obtuvieron el nivel A2 y los segundos B1.

Los estudiantes de grado quinto lograron los puntajes necesarios para cumplir con los descriptores para el nivel A2, ya que estos lograron mostrar una pronunciación eficiente aunque la mayoría de los estudiantes hablaban en voz muy baja y de una manera pausada, se puede decir que esto se debió al nivel de confianza entre estudiantes y entrevistador. En cuanto a la corrección los estudiantes, estos utilizaron estructuras sencillas de manera correcta aunque cometen errores en la concordancia y confusión en el uso del futuro; por otro lado, el repertorio lingüístico les permitió a los estudiantes poder intercambiar información personal y cotidiana aunque cometiendo errores al momento de hablar de predicciones o situaciones ajenas a su contexto cotidiano cumpliendo así con los objetivos comunicativos básicos de la tarea. Por último, utilizaron conectores elementales como “y”, “también” y “porque” intentando cohesionar sus discursos.

Por otro lado, los estudiantes de grado sexto lograron obtener el nivel B1 en esta habilidad, ya que pudieron elaborar discursos sencillos y fluidos, aunque con pausas para estructurar lo que estaban diciendo. Sus respuestas estaban estructuradas con enunciados simples, cortos y con secuencias lineales, además de aportar la información requerida para cumplir con los objetivos comunicativos de las tareas. Por otro lado, estos estudiantes demostraron tener un repertorio lingüístico básico, el cual les permitió enfrentarse a las tareas planteadas aunque sin dar más información o arriesgarse a una mayor producción oral. Por último, estos estudiantes se limitaron a utilizar tiempos simples como el presente y futuro del indicativo.

Para finalizar este ciclo, en la prueba de vocabulario y estructura se pudo observar que todo el ciclo se encuentra en nivel A2 con un porcentaje de 55% de respuestas correctas en el grado quinto y 50% en el grado sexto. Según los resultados de esta prueba y las escalas del *NRE*, los estudiantes cuentan con las estructuras necesarias para superar el nivel A1 y ubicarse con las estructuras básicas del nivel A2. Estos alumnos presentan errores en el uso de algunos tiempos verbales como lo son el presente del subjuntivo y el pretérito perfecto del indicativo; por otro lado, se observaron errores en el uso de los verbos “ser” y “estar”. De igual manera, se observaron fallas en el uso de los relativos y en la concordancia de número durante el uso de los artículos.

3.7.2.2.4 Prueba y resultados del cuarto ciclo.

El cuarto ciclo se formó con los grados séptimo, octavo y noveno. Para la aplicación de la prueba en este ciclo se contó con la participación de 13 estudiantes del grado séptimo y 6 estudiantes del grado octavo, de esta manera se obtuvo una muestra sobre la totalidad de la población de estos grados del 87% y 75% correspondientemente. Por otro lado, no se pudo tener participación de estudiantes del grado noveno, ya que en el momento de la aplicación de estas pruebas no habían estudiantes achaguas matriculados en este grado. Los estudiantes evaluados se encontraban en un rango de edad de entre 12 y 17 años.

Para iniciar, la prueba de comprensión lectora para este ciclo constó de tres tareas en las que los estudiantes se tuvieron que enfrentar a una nota corta (80 palabras) sencilla con un lenguaje cotidiano, a un texto expositivo corto (130 palabras) y a un texto narrativo corto (230 palabras). En estas tareas se buscaba que los alumnos fueran capaces de identificar información textual y las ideas generales de los escritos. Según los resultados obtenidos, los estudiantes del grado séptimo lograron el nivel A2 con un 48% de respuestas correctas mientras que los alumnos del grado octavo alcanzaron el nivel B1 con un 70% de respuestas correctas.

Se puede decir que los estudiantes de séptimo grado logran comprender textos cortos y sencillos, entienden instrucciones en notas cotidianas. Por otro lado, estos estudiantes también tienen la capacidad de identificar información específica en textos breves y con lenguaje cotidiano además de lograr captar las ideas relevantes. Aunque no logran reconstruir la información de textos con un lenguaje más complejo y de textos narrativos. En cuanto a los estudiantes de grado octavo, estos logran hacer lo anteriormente descrito aunque con falencias que no les permite lograr una interpretación y reconstrucción total de un texto de mediana extensión.

Pasando a la prueba de comprensión auditiva, la cual estaba constituida por cuatro tareas, en la primera tarea los estudiantes escucharon un monólogo, en la segunda tres microdiálogos, en la tercera un diálogo de mayor extensión y en la cuarta una entrevista radial. A partir de estas cuatro tareas se logró determinar que los estudiantes de grado

séptimo estaban en un nivel A2 con un puntaje de 40% de respuestas correctas y los estudiantes de octavo lograron el nivel B2 con un de 85% de respuestas correctas.

Mientras que los estudiantes de octavo lograron comprender e identificar la información específica y general de todos los textos aunque con algunos fallos en los textos más largos, que no les permitió obtener un mayor nivel, los estudiantes de séptimo no fueron capaces de afrontar los textos orales más largos, presentando un mayor número de errores en la entrevista y el monólogo, estos estudiantes solamente lograron identificar la información específica de los diálogos cortos.

Continuando con la prueba de expresión escrita, la cual estaba constituida por una sola tarea, en la que los estudiantes debían escribir un texto corto (de 80 a 100 palabras) describiendo sus últimas vacaciones, se pudo ver que los estudiantes de este ciclo se encuentran en el umbral entre los niveles A2 y B1, ya que los estudiantes son capaces de realizar descripciones y narraciones muy breves y básicas acerca de sí mismos y su contexto inmediato, utilizan conectores sencillos como “después” e “y”. Así mismo, logran de manera sencilla y superficial completar el objetivo comunicativo de la tarea aportando la información requerida aunque no cumplen con la totalidad de la tarea, como lo fue la extensión solicitada.

Según la revisión de las pruebas, los estudiantes del grado séptimo no completaron la cantidad de palabras mínimas de la tarea; por otro lado, los textos, por ejemplo en el examen 11, están compuesto por oraciones sencillas aisladas sin la utilización de conectores. Además, aunque utilizan correctamente las estructuras gramaticales sencillas, cometen errores básicos de usos de verbos como “me invito a como”, en cuanto a errores de ortografía se observaron algunos como: “deboolvimos” e “hise” y la falta de uso del acento gráfico. De igual manera, hay errores de concordancia de género y número, como por ejemplo en el examen 5 “todo mi familia” y en el examen 8 “con mis amigo” y “en los vacaciones”. Por otro lado, hay confusión entre la vocal “i” y la consonante “y”, además, no hacen uso de los signos de puntuación.

En cuanto a los estudiantes del grado octavo, se pudo observar que hubo una mayor producción de palabras. Dentro de los tipos de errores encontrados, se pudo hallar de tipo

ortográfico en verbos como “hize” y en nombres propios como “Villavicencio”, de igual manera se observó un uso nulo del acento gráfico y una confusión en el uso del futuro y el pasado “en mis vacaciones ire”; por último, al igual que con los estudiantes de séptimo no hay uso alguno de los signos de puntuación (ver figuras 98 y 99).

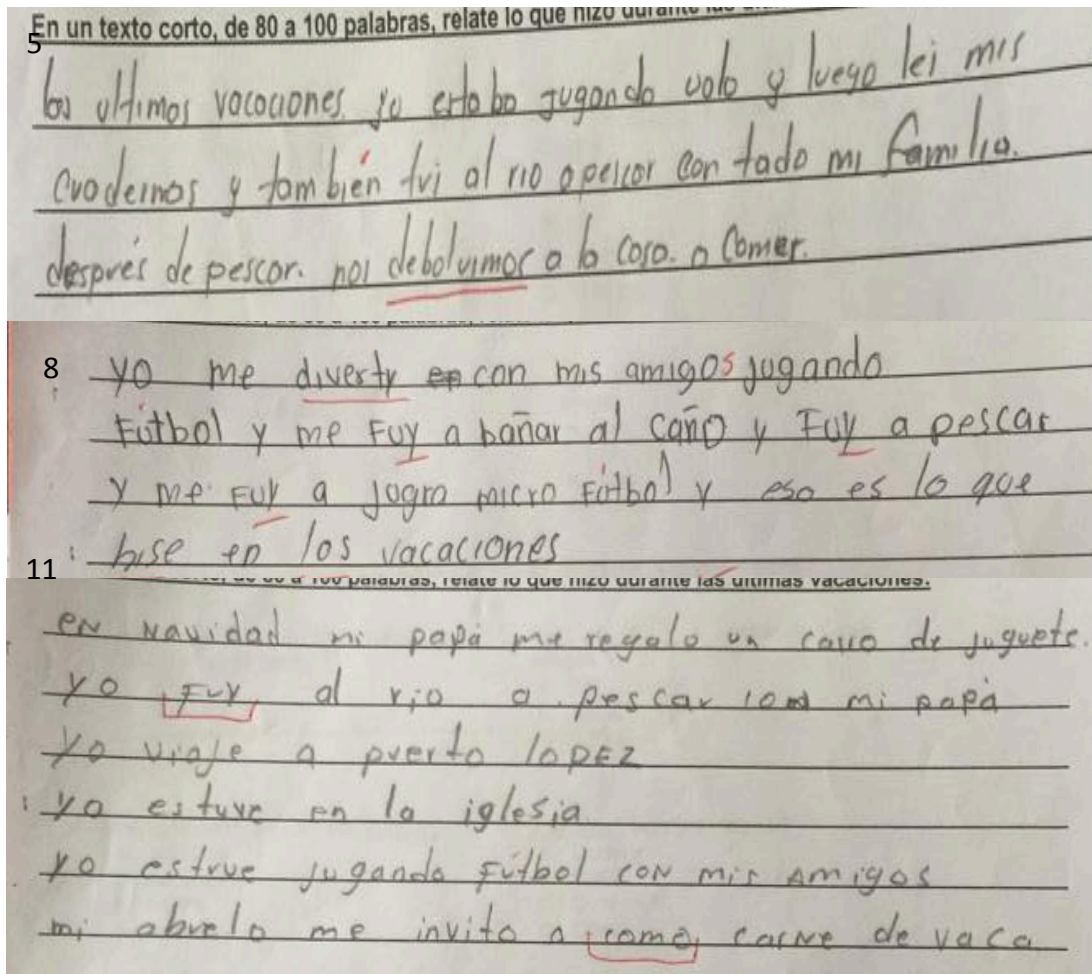


Figura 98. Prueba escrita de los exámenes cinco, ocho y once del grado séptimo.

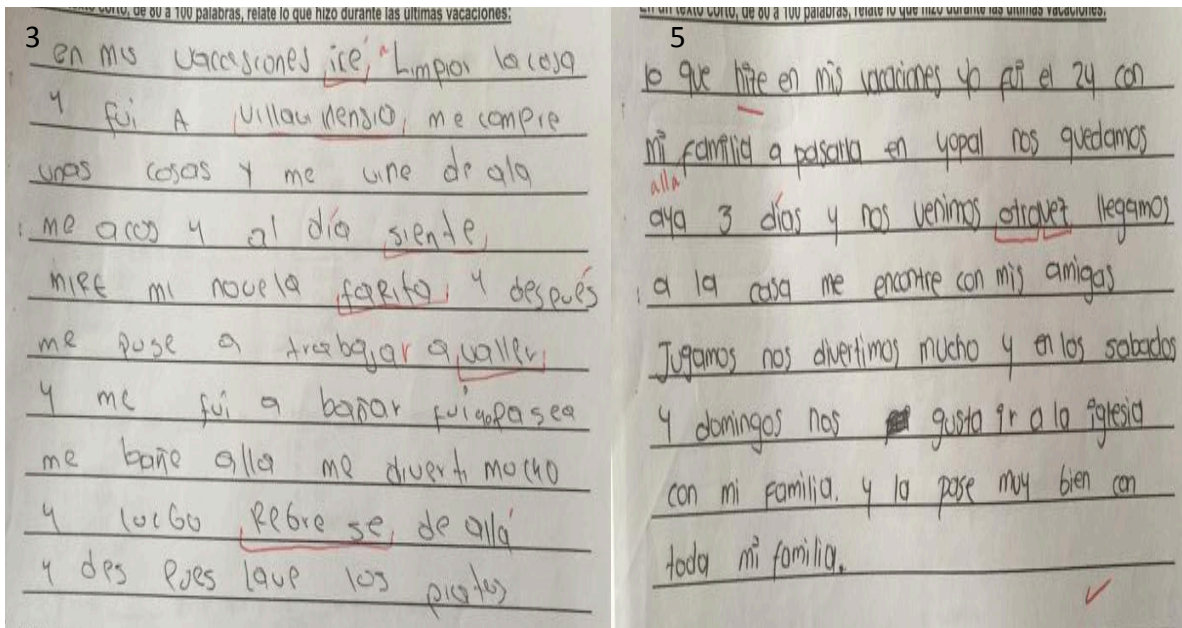


Figura 99. Prueba escrita de los exámenes tres y cinco del grado octavo.

Continuando con la prueba de producción oral, la cual consistió en tres tareas, la primera les solicitaba a los estudiantes que se presentaran y hablaran de sí mismos, la segunda tarea pedía que los estudiantes hablaran acerca de sus rutinas y lo que hacían en sus tiempos libres, por último, en la tercera tarea los estudiantes debían hacer predicciones acerca de su futuro como adultos.

En general, todos los estudiantes obtuvieron un nivel de B2, ya que usan la lengua española de manera fluida aunque con algunas pausas para estructurar su discurso. A pesar de que algunos estudiantes hablaban en voz baja, su articulación y pronunciación era la adecuada. En cuanto a los errores gramaticales o interferencias de su lengua materna, estos fueron mínimos y autocorregidos. En algunos casos las estructuras fueron simples aunque arriesgaban a complementar la información, por ejemplo en el examen 6 de grado séptimo:

Entrevistador: ¿Qué quiere ser cuando sea grande?

Estudiante: Médico

Entrevistador: ¿Por qué quieres ser médico?

Estudiante: Porque me gusta (silencio) me gusta ayudar a las personas, a los mayores

y a la gente que se enferma.

En otros casos las interacciones fueron más fluidas en donde el entrevistador no tenía que conducir la conversación y los estudiantes intentaban dar respuestas de manera generosa; de esta manera usaron estructuras adecuadas para este nivel, un ejemplo de esto se da en el examen 3 del grado octavo:

Entrevistador: Cuénteme qué hace todos los días ¿Cómo es su rutina diaria?

Estudiante: Primero que todo, entre semana yo estudio, vengo al colegio todos los días

y estudio desde las siete de la mañana hasta la una de la tarde, de ahí me

voy para Humapo y almuerzo, en la tarde hago las tareas y juego fútbol.

Los sábados veo televisión y ayudo a mi papá y el domingo me voy a la

playa.

Se puede decir que el uso de la lengua oral en este ciclo es más fluida ya que los estudiantes de grado séptimo llevan dos años teniendo clase e interactuando de manera constante con los profesores y estudiantes pertenecientes a la población mayoritaria, mientras que los estudiantes de grado octavo llevan tres años desenvolviéndose en este contexto.

Por último, con la prueba de vocabulario y estructura, la cual estaba conformada por 20 ítems, se pudo determinar que el nivel de los estudiantes de séptimo es de A2 con un porcentaje de 50% de respuestas correctas, mientras que los estudiantes de grado octavo se ubicaron en el nivel B1 con un 75% de respuestas correctas. Los errores más comunes para los estudiantes de séptimo grado estuvieron en el uso del subjuntivo y los tiempos verbales compuestos, el uso de las preposiciones y los relativos, de igual manera, se observaron errores el uso de los verbos “ser” y “estar”, aunque en poca cantidad. En cuanto a los errores de los estudiantes de grado octavo se centraron en el uso del subjuntivo y los tiempos verbales compuestos.

3.7.2.2.5 Prueba y resultados del quinto ciclo.

El quinto ciclo estuvo conformado por los grados décimo y undécimo, en estos dos grados se encontraban matriculados tres estudiantes achagua, uno para el grado décimo y dos para undécimo. La prueba se llevó a cabo con los estudiantes de grado undécimo obteniendo así una muestra del 67% sobre el total de la población. Los estudiantes evaluados se encontraban entre las edades de 17 y 20 años.

En el caso de este ciclo el examen inició con la prueba de vocabulario y estructura, con la que los estudiantes lograron obtener un nivel B2 con un puntaje de 80%, con 16 preguntas contestadas correctamente sobre un total de 20, teniendo errores en los tiempos compuestos, más específicamente en el preterido pluscuamperfecto del subjuntivo, por otro lado presentaron errores en el uso del condicional, los relativos y en las oraciones subordinadas.

La segunda prueba fue la de comprensión lectora, esta prueba estaba compuesta por dos tareas, en la primera se presentó un texto narrativo y en la segunda un texto expositivo, ambos textos con la misma cantidad de palabras (245 palabras). Los estudiantes evaluados se encontraron en el umbral entre los niveles B1 y B2 con un porcentaje de 79% de respuestas correctas. De esta manera, estos estudiantes alcanzan a cumplir con los descriptores del nivel B1 pero no con la totalidad del nivel B2. Según los descriptores estos estudiantes pueden identificar información general y específica en textos informativos sencillos y de mediana complejidad, de igual manera pueden localizar información específica y relevante en textos informativos y narrativos, además de reconstruir todo el texto o dar la idea general de este a través de un enunciado pero se les dificulta identificar las relaciones entre las ideas en los textos presentados.

Continuando con la prueba comprensión auditiva, los estudiantes se enfrentaron a tres audios. En el primero los estudiantes escucharon un monólogo corto (100 palabras), el segundo audio consistía de una historia narrada en clase (150 palabras) y, por último, el tercer audio presentaba una entrevista radial (250 palabras). Según los resultados y las escalas utilizadas, los estudiantes alcanzaron el nivel C1 con un 88% de respuestas correctas. De esta manera los estudiantes demostraron que tienen la capacidad de

comprender la idea general y los puntos específicos de los textos orales expositivos y narrativos, de igual manera, identifican fórmulas de interacción social (actitudes e intenciones).

En cuanto a la prueba de producción escrita, la cual constaba de dos tareas, la primera en la que los estudiantes debían hablar de sí mismos presentándose y hablando acerca de su vida cotidiana y su entorno y, la segunda tarea, en la que debían contar lo que habían hecho durante las últimas vacaciones.

Según los textos escritos y las escalas utilizadas para su evaluación, se puede decir que los estudiantes se encuentran en el umbral entre los niveles B1 y B2, ya que los estudiantes alcanzan los objetivos comunicativos de las dos tareas pero su producción es corta y sencilla. En cuanto a los signos de puntuación los estudiantes hacen uso de la coma y el punto seguido aunque esporádicamente. Se ven errores de ortografía en palabras como “boy” y en el poco uso del acento gráfico. Se puede observar que hay un buen uso del indicativo y el subjuntivo en los tiempos verbales simples necesarios para contestar la tarea, aunque no se atreven a usar algunos tiempos compuestos arriesgando a expresar más comunicativamente hablando. Por último, se puede observar que hay uso de conectores básicos como “después” e “y”, de igual manera, se ve que ya no se encuentran problemas de concordancia. Por último, aunque los estudiantes responden a la tarea comunicativamente hablando, no responden en su totalidad como lo es la extensión de palabras solicitadas (ver figura 100).

mi nombre es Villamil Amaya estoy en grado II vivo en Hunapo y vivo con mis padres. Soy estudiante y mi deporte favorito es el tejo. En mi tiempo libre voy a internet a navegar. Todos los días estudio después de clase voy a la playa a pescar.

En mis últimas vacaciones pasamos el fin de año en la casa de mi abuelita que está en Bogotá allí pasé mis vacaciones con mis familiares.

Estuvimos en muchas partes, conocí muchos lugares. En mis vacaciones lo pasé muy bien con mis amigos. fuimos a distintos lugares; también jugamos en la cancha de fútbol y también hicimos muchos deportes.

Las vacaciones pasadas, fuimos con mi abuelita en una finca, para disfrutar el resto de vacaciones antes de entrar al colegio montamos caballo, y fuimos a revisar el ganado con mi primo; después fuimos al río jurao en una canoa con mi abuela, Tío, primo, después nos devolvimos a la casa el 30 de diciembre y fueron las mejores vacaciones que yo tuve con mi familia y en el mes de enero volvimos a la finca con toda la familia ojalá pueda volver a tener unas mejores vacaciones con mi familia.

Figura 100. Prueba escrita de los exámenes uno y dos del grado undécimo.

Para finalizar, la prueba de producción oral constaba de cuatro tareas, la primera solicitaba a los estudiantes que se pusieran en una situación imaginaria y narraran qué pasaría si se ganaran la lotería, en la segunda tarea se solicitaba hablar de sus planes a futuro, la tercera y cuarta tarea inducían a un debate o discusión acerca de dos aspectos diferentes.

A partir de estas pruebas los estudiantes obtuvieron el nivel C2, ya que estos hablaron de forma fluida, sin interrupciones, utilizando el léxico necesario para cumplir los objetivos comunicativos. Utilizaron tiempos verbales simples y compuestos, de igual manera se notó coherencia y cohesión en sus discursos haciéndolos fácil de seguir por el entrevistador. Lo anterior se puede ver en el siguiente extracto de la prueba oral del estudiante 1:

“Si yo me ganara el Baloto (risas), me compraría una moto ninja 600 (risas) le compraría a mi papá unas hectáreas para cultivar yuca y para criar ganado, también viajaría a la costa con toda mi familia para conocer el mar... cuando termine el colegio quiero estudiar veterinaria... porque me gustan los animales y me gusta ayudarlos... viviría en Villavicencio y estudiaría en la Unillanos (Universidad de los Llanos) pero pues no sé porque voy perdiendo el año... el colegio sí debería enseñar todo lo achagua... porque los campesinos nos llaman indios y se burlan de nosotros pero yo creo que hacen eso porque no conocen nada de nosotros... yo creo que si Falcao hubiera ido al mundial hubiéramos quedado campeones, él es mejor que James, él hacía más goles antes, lástima que se lesionó...”

Por otro lado, la interacción entre el entrevistador y los estudiantes se dio de manera tranquila y natural; aunque los estudiantes estuvieron ansiosos al inicio de la prueba, poco a poco se relajaron y dejaron fluir sus respuestas, además utilizaron lenguaje corporal y onomatopeyas como “puf” y “uf” además de hacer chistes durante la entrevista, por ejemplo el estudiante 2: “Uy (risas) uf si me ganara el baloto no estudiaría más y me la pasaría en la playa todo el día tomando wiski (risas), no mentira, le daría la plata a mi papá para que la pusiera a trabajar y yo estudiaría medicina..”

3.7.2.2.6 Resultados globales de la Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy.

Como se puede apreciar en los resultados de cada uno de los ciclos, a medida que los estudiantes van avanzando en sus grados su nivel de lengua en español, en cada una de las habilidades, va incrementando, aunque se puede ver que hay un mayor incremento en los estudiantes del colegio Yaaliakeisy, esto se debe a que en este contexto los estudiantes tienen un mayor contacto e inmersión en la lengua española, siendo esta la lengua mayoritaria de este contexto.

Según los resultados específicos de cada ciclo y cada grado, en las habilidades que los estudiantes tienen un mayor progreso son en las orales, ya que desde la escuela hasta el colegio pasan del nivel A2 a C1 en comprensión auditiva y de A1 a C2 en producción oral (ver tabla 8). Se puede decir que estas son las habilidades más practicadas por los estudiantes.

Tabla 8. Niveles de lengua española obtenidos por los estudiantes achagua por grado en destrezas orales según los criterios del *MCER*.

Grado	Escuela Humapo				Colegio Yaaliakeisy					
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9° 10°	11°
Nivel en comprensión auditiva	A2	B1	B1	B1/B2	B2	B2	A2	B1	-	C1
Nivel en producción oral	A1	A1	A1	A1	A2	B1	B2	B2	-	C2

Analizando esta información y poniéndola en contexto, se puede inferir que, en primer lugar, el alto nivel de comprensión auditiva desde la escuela se puede deber al uso de los medios audiovisuales con los que los estudiantes tienen un constante contacto desde su infancia hasta su vida adulta. Como se ha hablado en apartados anteriores, la lengua dominante en estos medios de comunicación es el español, por lo que los achagua se ven expuestos a esta lengua a través de estos desde su infancia. En segundo lugar, la producción oral la cual se observa en un nivel bajo o inicial en la escuela y con un incremento significativo en el colegio, se puede deber a que los niños achagua se ven inmersos en un

contexto de uso obligatorio del español en sus clases con sus profesores y en los diferentes contextos escolares con sus compañeros campesinos.

Por último, el descenso que se tuvo en los grados de séptimo y octavo se pudo deber a la predisposición que tuvieron los estudiantes para estas tareas, ya que en el momento de la aplicación de esta prueba los estudiantes se encontraron dispersos, además, en este grado se incrementó el nivel de exigencia en los textos utilizados.

Por otro lado, a diferencia de las destrezas orales, la comprensión lectora y la producción escrita no alcanza niveles tan altos al finalizar la escolaridad de estos chicos; además, el progreso de estos en estas habilidades no es tan rápido. Como se puede observar en los análisis específicos de resultados por ciclos y en la tabla 9, los niños inician con un nivel nulo en estas destrezas en primer grado y terminan en el umbral entre los niveles B1 y B2 en ambas habilidades. Se puede decir que esto sucede ya que los estudiantes están empezando a aprender estas habilidades por lo que no tienen mucha practica o experiencia con estas. Por otro lado, se puede ver que los estudiantes del colegio aún tienen errores básicos que ya deberían haber superado para el grado en el que se encuentran, además, estos estudiantes no se atreven a utilizar un lenguaje más complejo con estructuras más avanzadas, de esta manera los estudiantes continúan con el uso de estructuras simples y cometiendo errores básicos que no les permite alcanzar un nivel superior.

Tabla 9. Niveles de lengua española obtenidos por los estudiantes achagua por grado en destrezas escritas, vocabulario y gramática según el *MCER*.

Grado	Escuela Humapo				Colegio Yaaliakeisy						
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9° 10°	11°	
Nivel en comprensión lectora	A0	A1	A1	A1/A2	A2	A2	A2	B1	-	B1/B2	
Nivel en producción escrita	A0	A1	A1	A1	A2	A2	A2	A2/B1	-	B1/B2	
Vocabulario y estructuras	-	-	A1	A1	A2	A2	A2	B1	-	B2	

En cuanto al conocimiento del vocabulario y estructuras lingüísticas, los estudiantes pasan de un nivel A1 a un B2. Según estas pruebas los estudiantes de grado once aún cometen errores de las estructuras gramaticales más complejas para alcanzar los niveles C según el *NRE*, y de esta manera se corrobora lo dicho anteriormente al respecto de las habilidades escritas.

4. Metodología de enseñanza de lenguas y educación bilingüe

Durante muchos años la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas ha sido una labor importante en las diferentes culturas y civilizaciones. Según Martín y Nevado (2009), la enseñanza de lenguas ha sido un tema que ha estado presente a lo largo de la historia del ser humano debido a la necesidad de este para comunicarse y establecer un diálogo con otras civilizaciones o culturas. Como lo refiere Baca (2010), el aprendizaje de las lenguas se ha dado como consecuencia de cuestiones religiosas, culturales, comerciales, educativas e incluso políticas, y es por esto que en esta tarea se han visto involucrados y han estado a cargo diplomáticos, políticos, militares y en una mayor medida lingüistas, hoy en día esta tarea se le ha encomendado a los educadores con formación en enseñanza de lenguas.

La enseñanza de lenguas ha atravesado diferentes épocas, siguiendo diferentes corrientes teóricas y metodológicas, dando origen a diferentes enfoques, metodologías y técnicas. Como lo refieren Martín (2010) y Sánchez (2009), estos han ido apareciendo para facilitar y mejorar el aprendizaje y enseñanza de lenguas, de igual manera, para resolver los problemas con los que los docentes se han encontrado durante el proceso educativo.

Como lo dicen Richards y Rodgers (2001), para el inicio del siglo XX, la enseñanza de idiomas empezó a emerger como un área de debate e innovación, aunque la enseñanza de lenguas ya tuviera por sí misma una larga historia y tradición. Fue durante el inicio y mediados de este siglo que las metodologías de enseñanza de lengua empezaron a evolucionar, según Muñoz (2010), principalmente a partir de las teorías surgidas desde la lingüística y la psicología. Es a partir de los avances en estas áreas del conocimiento que se dio vía al desarrollo de los diferentes métodos, enfoques y materiales. De esta manera, se puede decir que cuando se habla de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras se habla explícita o implícitamente acerca de la historia de las metodologías.

Así como la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas siempre ha estado presente en la historia de la humanidad, la educación bilingüe también ha hecho presencia, aunque se le considere de aparición moderna. Como lo refiere MacKey (1978 en Baker, 1997), la enseñanza bilingüe ha existido de diferentes formas durante cinco mil años o más.

Es así que la educación bilingüe se ha presentado de distintas maneras y con diferentes objetivos en las diferentes sociedades y civilizaciones humanas.

4.1. Metodología de la enseñanza de lenguas

Como ya se ha comentado anteriormente, las metodologías de enseñanza de lenguas han ido evolucionando a través del tiempo debido a la constante búsqueda de un método con el que el aprendizaje de la lengua dé resultados exitosos en los que los aprendientes de una segunda lengua obtengan o desarrollen una competencia nativa en esta. Como lo dice Sánchez (2009), el último siglo ha sido muy productivo en cuanto a esto ya que durante este tiempo han aparecido enfoques fundamentados en teorías psicológicas y lingüísticas que han dado origen a los diferentes métodos y técnicas.

Richards, J. y Schmidt, R. (2010) definen el método como la manera de enseñar una lengua a través de procedimientos sistematizados, los cuales siguen los principios formulados desde las teorías acerca de adquisición del lenguaje, los cuales, según Sánchez (2009), han sido conceptualizados desde el enfoque. Cada método sigue su propia teoría y por ende sus propios sistemas, principios y técnicas. De esta manera y como lo refiere Hernández (2000), los métodos difieren entre sí por su concepción acerca del lenguaje y su adquisición, en sus objetivos de enseñanza, en sus modelos curriculares, las técnicas y procedimientos que utilizan y en el rol que se le da al profesor, al material de clase y a los estudiantes. A través de la literatura se distinguen varias corrientes metodológicas que, como se ha mencionado anteriormente, siguen a su vez corrientes teóricas de la lingüística y la psicología, según Muñoz (2009), las teorías más mencionadas son el conductismo, el constructivismo y el estructuralismo entre otras.

Por lo general, los métodos suelen ser agrupados o clasificados según los objetivos que persiguen desde la teoría en la cual se fundamenta su enfoque, como lo refiere Hernández (2000), los métodos se pueden encontrar agrupados “entre métodos generales y específicos, tradicionales y contemporáneos... el aspecto de la lengua en la que centra su atención... las habilidades que entrenan... la teoría base lingüística o psicológica del aprendizaje en la que se apoya... y también se les llama de acuerdo a su inventor o figura más prominente”

(p.142), es decir, métodos orientados hacia la comunicación, métodos estructuralistas, métodos humanistas, métodos de raíces psicológicas, métodos tradicionales.

A continuación se describirán los métodos y enfoques más utilizados o que han llegado a tener un mayor impacto en el área de la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

4.1.1. El método tradicional o gramática y traducción.

El método gramática y traducción es uno de los primeros métodos formales que surgieron y se ha convertido en el método tradicional debido a su larga trayectoria. Según Sánchez (2000), este método surgió con la aparición de las gramáticas o tratados de letras aplicados inicialmente a las lenguas clásicas: latín y griego. Según Hernández (2000) este es uno de los métodos más ortodoxos y por mucho tiempo con mayor estatus o jerarquía académica, ya que como la dice Martín (2010), muchas personas le otorgan a la gramática los calificativos como los de: objeto de estudio, herramienta de aprendizaje y requisito imprescindible e indispensable.

Este método se utilizó explícitamente desde el siglo XVIII hasta inicios del siglo XIX. Según Sánchez (2009), aún se encuentra presente de manera implícita o indirecta en los otros métodos y en los diferentes materiales de clase actuales, aunque según Martín (2009), hoy en día nadie lo utiliza debido a que solo potencia las habilidades de lectoescritura y no tiene en cuenta las destrezas orales, además de ser poco motivador. Según Hernández (2000) Sánchez (2000 y 2009), este método fue usado en un principio para el aprendizaje formal del latín, griego y hebreo y hacer así posible la lectura de las grandes obras literarias, pero luego paso a usarse en la enseñanza del inglés, francés, alemán y español, aunque con la misma intención u objetivo dejando el campo del uso contextual y real a un lado.

Según Sánchez (2009), este método se enfoca en la enseñanza formal de la lengua, y además, como su nombre lo dice, la base del aprendizaje de la segunda lengua se da a través del estudio profundo de la gramática y el uso de la traducción. Como lo refiere Sánchez (2000), para este método “la gramática supone la estructuración y formalización –

más o menos perfecta – de los elementos que componen una lengua y de su utilización lógica para llegar a formar un sistema objetivo que sirva para cifrar el mensaje del hablante y para que el oyente pueda descifrarlo” (p.40). Además, como lo describe Hernández (2000), en este método “se le presta atención a la asimilación de reglas gramaticales, para ello se auxiliaba de la presentación de una regla, es estudio de una lista de vocabulario y la ejecución de ejercicios de traducción” (p.142).

Los rasgos principales de este método, y como los presenta Sánchez (2009), son:

- Un currículo centrado en el eje de la descripción gramatical de la lengua a enseñar.
- El aprendizaje de las reglas gramaticales como objetivo de la clase.
- La memorización de listas de vocabulario.
- El uso constante de traducciones directas e inversas.
- El uso de textos literarios.
- El uso del lenguaje formal.
- El uso constante de la lengua materna

De esta manera Hernández (2000) explica que el uso de la traducción de una lengua a otra se utilizaba para explicar las palabras nuevas y las estructuras, y de igual manera como vía para llegar al uso nativo de la lengua. Este método así propendió por el aprendizaje de una segunda lengua a través del reconocimiento y aprendizaje de las estructuras gramaticales y de listados de léxico; asimismo, Sánchez (2009) y Hernández (2000) refieren que en este método se propendía por el uso de la comparación y equivalencia de las estructuras de la L1 con la L2, de forma que suponía un conocimiento profundo de las estructuras de ambas lenguas por parte del alumno y el docente.

4.1.2. El método directo.

El método directo surgió después del tradicional. Según Hernández (2000), este surgió como un método práctico y se popularizó a finales del siglo XIX e inicios del XX. Como lo describe Martín (2009), el método directo consideró la necesidad de desarrollar una didáctica que promoviera la comunicación oral para poder satisfacer las necesidades

comunicativas de los estudiantes. De igual modo, Sánchez (2009) refiere que al poder tener un aprendizaje de la lengua de una manera práctica y similar al aprendizaje que se da con la primera lengua, lo asociaba a la posibilidad de usar la lengua aprendida en conversaciones y contextos comunicativos y no solamente para tener acceso a las obras literarias; así, aunque se enseñaban las cuatro habilidades del lenguaje, se le dio más importancia a las destrezas orales prevaleciendo frente a las escritas.

Las características principales de este método, como las describe Sánchez (2000 y 2009) y Martín (2000), son las de hacer uso del lenguaje oral enfáticamente, rechazar la traducción y prohibir el uso de la primera lengua en clase; igualmente, se debía evitar el error y se rechazaban las explicaciones sobre estructuras gramaticales, de esta forma, la gramática se aprendía de manera inductiva. Además, se pretendía que la segunda lengua se aprendiera de una manera similar a la primera lengua por lo que los estudiantes debían tener un modelo de hablante nativo, es decir, los profesores debían ser nativos en la lengua a enseñar para poder ofrecer este modelo.

Aunque este método tenía un enfoque práctico y su objetivo era que los aprendices pudieran llegar a utilizar la lengua estudiada en comunicación real, algunas de sus falencias fueron, como lo expone Martín (2009), que las situaciones y diálogos presentados por el profesor en clase eran artificiales, en contextos con los que los alumnos nunca se iban a encontrar; además, el aprendizaje del vocabulario era pasivo y en el caso del léxico abstracto no se podía explicar fácilmente a través de la mímica o de explicaciones físicas.

4.1.4. El método audio-oral.

Siguiendo la línea del tiempo el siguiente método que surgió y se popularizó, a mediados del siglo XX, fue el audio-oral. Según Palomero, Fernández, Tirado, y Cerdá (1990), este método se desarrolló hacia 1950 siguiendo las dinámicas abiertas por el método directo y como una reacción en contra al método tradicional. Según Palomero et al (1990) y Martín (2009), el método audio-oral se fundamentó en las teorías del estructuralismo lingüístico y el conductismo de Skinner desde la psicología, además de los avances tecnológicos y las nuevas implementaciones de los laboratorios de aprendizaje de idiomas con grabadoras y gramófonos.

Por otro lado, como lo menciona Martín (2009), en el método audio-oral se da el aprendizaje de la lengua a través de la repetición de oraciones hechas sirviendo como modelos para usos comunicativos futuros, del mismo modo, en este método se fijan las estructuras gramaticales a través de ejercicios escritos en donde se busca un aprendizaje inductivo de estas. Además, Sánchez (2000) reafirma que la característica más representativa de este método es el uso constante de ejercicios de repetición ya que según sus fundamentos teóricos la “formación de hábitos es fruto de la repetición de actos o comportamientos” (Sánchez, 2000, p.155) logrando así “la formación y consolidación de hábitos lingüísticos” (Sánchez, 2000, p.157).

En este método el papel del profesor, el cual según Moulton (1961, en Sánchez 2000) debía ser nativo, es el de enseñar la lengua y no algo sobre ella, esto lo debía hacer a través de guías detalladas con ejercicios de repetición oral principalmente y con ejercicios de huecos.

4.1.5. El método situacional.

El método situacional surge entre los años 1930 y 1960 aunque toma fuerza y se populariza en los años 1970. Según Martín (2009), en este método se quería corregir los errores de los métodos anteriores, para cumplir con este objetivo se seleccionaron y secuenciaron los contenidos léxicos y gramaticales, girando en torno a situaciones comunicativas, las cuales serían el pilar de cada clase o unidad por lo que esas situaciones presentadas eran el punto de partida de cada unidad. Como lo refiere Sánchez (2009), en este método se presentaba una situación en la que se utilizarían ciertas estructuras gramaticales previamente seleccionadas y que se introducían de forma gradual según los principios estructuralistas, pero, al mismo tiempo conservando las características de la situación escogida.

Al igual que el método audio-oral, este método sigue siendo de corte estructuralista y conductista. Como lo refiere Martín (2009), en este método se le da más importancia a las estructuras durante la programación de sus currículos, de esta manera la gramática retoma un rol importante y se exige una alta corrección gramatical en los estudiantes. En este método el papel del docente es el de plantear una situación y dar ejercicios de tipo drill,

mientras que los estudiantes debían deducir las reglas gramaticales a partir de la muestra de lengua dada y del contexto o situación presentada (Martín, 2009).

4.1.6. Los métodos humanistas de raíz psicológica.

Los métodos humanistas de raíz psicológica, a diferencia de los métodos reseñados hasta ahora, no tomaban como eje central los aspectos lingüísticos de una lengua sino la persona para el desarrollo de sus técnicas de aprendizaje y el desarrollo de su currículo, de esta manera estos métodos obtuvieron su nombre de humanísticos o humanistas (Sánchez 2009). Estos métodos surgen en el último tercio del siglo XX como respuesta a las deficiencias observadas en los métodos anteriores, oponiéndose desde un principio a las teorías conductistas del aprendizaje, por lo que tomaron sus bases en corrientes psicológicas como el innatismo, el constructivismo y el generativismo, entre otras (Martín 2009). Dentro de este grupo de métodos se pueden encontrar: la sugestopedia, el de respuesta física total y el del silencio.

4.1.6.1. La sugestopedia.

La sugestopedia apareció en los años 60, y fue desarrollada por el psicólogo y sugestólogo Georgi Lozanov. En este método se trabajaba la clase como una sesión de psicoterapia comunicativa, utilizándose varios elementos y actividades propios de otros tipos de psicoterapia tales como: técnicas de relajación y concentración y, elementos como: música de fondo, uso de posters del país cuya lengua se aprende, juegos, uso de canciones y un uso de entonaciones variantes en la voz del profesor (Hernández, 2000; Martín, 2009; Sánchez, 2009).

De esta manera, los estudiantes eran ubicados en un ambiente relajado, con muebles cómodos, en donde se escuchaba música instrumental mientras el profesor daba listas de léxico y los estudiantes escuchaban diálogos. Era así que se buscaba que todo este conjunto dejara de lado la ansiedad de los estudiantes, buscando un estado afectivo propicio en los aprendientes, y activara una memoria de asimilación más rápida y duradera, se esperaba que el aprendizaje se diera a través del uso de la lengua mas no a través de la explicación de su forma, por lo que la gramática se deja totalmente de lado, aunque se tuvieran carteles

con explicaciones al respecto en el aula de clase no se hacía referencia a estos, además, los alumnos podían usar la lengua prácticamente desde la primera clase sin importar su corrección o pronunciación, pues el objetivo era el del uso de la lengua sin miedo ni frustraciones (Martín, 2009; Sánchez, 2009; Hernández, 2000).

4.1.6.2. El método de respuesta física total (TPR).

El método de respuesta física total lo desarrolló el profesor de psicología Asher en Estados Unidos en los años 70, quien se basó en los principios de Piaget y en la teoría de la huella, “la cual afirma que la retención es tanto mas intensa cuanto mas intensa y frecuente es la huella o rastro que deja en la mente una asociación memorística determinada” (Sánchez, 2009, p216).

En este método se trabaja con las teorías de estímulo respuesta, por lo que se usa principalmente la lengua oral dándose ordenes, las cuales deben tener una respuesta física para luego hacerse repetición, por lo que los estudiantes deben desarrollar sus destrezas orales rápidamente para poder entender las diferentes instrucciones dadas por el profesor. En cuanto al uso de estas destrezas, se espera que los estudiantes empiecen a dar instrucciones a otros estudiantes en la lengua meta cuando se sientan cómodos y capaces de hacerlo. Por otro lado, la gramática se enseña de forma deductiva y se le otorga una mayor importancia en comparación con la sugestopedia (Martín, 2009; Hernández, 2000).

4.1.6.3. Método del silencio.

Este método fue desarrollado por Gattegno, quien refiere haber iniciado a trabajar en su método durante el año 1954. En este método se busca que el profesor dé un input limitado y trate al máximo de no hablar en clase; pero debe motivar, promover o inducir a que el estudiante hable tanto como sea posible. En el desarrollo de las clases basadas en este método se utilizan regletas y carteles de diferentes colores que buscan expresar palabras, frases o sonidos de la lengua que se está aprendiendo, es por esta razón que muchas veces se le encuentra también con el nombre del método de los colores (Sánchez, 2000; 2009).

En este método el profesor debe tomar el rol de guía y modelar el lenguaje que se está aprendiendo. El docente debe indicar a los estudiantes lo que deben hacer mediante gestos,

laminas, regletas de diferentes colores y tamaños, este no debe censurar a los estudiantes ni recompensarlos, debe dirigir las repeticiones y lograr el mayor esfuerzo por parte de los estudiantes (Hernández, 2000).

4.1.7. El enfoque comunicativo.

El enfoque comunicativo se originó durante los años 70 siendo su principal objetivo la comunicación exitosa basándose en las nociones y funciones del lenguaje y centrándose en el alumno y sus necesidades comunicativas mediatas e inmediatas. En este enfoque se trabaja a partir de situaciones reales y mediante actividades comunicativas.

Por otro lado, la gramática que se enseña en clase debe tener objetivos funcionales y útiles para los estudiantes, por lo que no se enseña gramática teórica sino funcional; de esta manera se promueve que los contenidos gramaticales estén determinados por los contenidos funcionales que se van a trabajar. En este enfoque se busca trabajar y desarrollar todas las destrezas por igual, de esta manera se tiene como objetivo la comunicación efectiva y precisa a través de los diferentes registros de la lengua (Martín, 2009; Hernández, 2000).

A partir de este enfoque han salido diferentes métodos como el de contenidos y trabajo por proyectos, en estos se utilizan los mismos principios pero los contenidos son la parte importante de la enseñanza y el pretexto para el uso, práctica y aprendizaje de la lengua (Sánchez 2009; Palomero et al, 1990).

4.1.8. El enfoque cultural.

El aspecto cultural siempre ha estado implícita o explícitamente incorporado en el aula de las lenguas a través de las diferentes actividades o temas tratados a partir de los diferentes métodos. Según Sánchez (2009), el enfoque cultural ha ido tomando más relevancia y fuerza al transcurrir las décadas, desde 1957, cuando Lado llamó la atención al respecto en su libro *Linguistics across cultures* en el que se proponía la definición de unidades culturales básicas en las que se trabajaba conjuntamente la lengua y la cultura, hasta el 2001 con el Marco Europeo de Referencia en el que se ha consolidado como un eje importante en la enseñanza de lenguas.

Como lo refiere Sánchez (2009), este enfoque toma sus bases en el principio de que la cultura y la lengua tienen una relación tan estrecha que no se podría concebir una sin la otra. Para este enfoque la cultura es todo el conjunto de saberes, creencias, actitudes y expresiones del quehacer de una comunidad. El enfoque cultural se ve estrechamente ligado al enfoque comunicativo, ya que sigue sus principios pero prestando una mayor atención a los componentes culturales, de esta manera pretende desarrollar tanto la competencia comunicativa como la cultural (Areizaga, 2001; Sánchez 2009).

4.2. La enseñanza bilingüe

Mucha gente cree que la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera es implícitamente enseñanza bilingüe, pero no es así. Como lo expone Siguan (2001), la enseñanza de lenguas y la educación bilingüe han sido parte de tradiciones pedagógicas distintas que hasta las últimas décadas no han empezado a entrar en contacto. Esto se debe a la naturaleza, los objetivos y los contextos en los que estos dos tipos de enseñanza aparecen y se desarrollan. Según Siguan (2001), en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras se tiene como objetivo principal la enseñanza para un futuro desempeño comunicativo en una segunda lengua sin importar un contexto determinado, mientras que en la enseñanza bilingüe los objetivos son varios y diferentes, pero se pueden generalizar en que se enseña para un futuro desenvolvimiento comunicativo de los estudiantes utilizando tanto la L1 y la L2 en una comunidad o contexto bilingüe.

En la literatura se pueden encontrar diferentes definiciones de lo que es la enseñanza bilingüe o la educación bilingüe. Aunque unas son más elaboradas que otras, todas contienen la misma esencia determinando que la educación bilingüe es aquella en la que dos o más lenguas son usadas en el proceso educativo, es decir, el uso de dos lenguas para la instrucción y el desarrollo de un currículo escolar, o parte de este, en un mismo grupo de estudiantes y, de esta manera, garantizar el desarrollo de la L1 de los estudiantes y la adquisición de una L2 (McGroarty, 2001; Cohen, 1975 en Arnau, 1981; Fernández, 1981; Hamers y Blanc, 1989; Zúñiga, 1989).

Como lo refieren Hammer y Blanc (1989), esta definición siempre insiste en el uso de dos lenguas para el desarrollo de las clases, de manera que no se puede decir que una

escuela en donde se dicte una asignatura de lengua extranjera o segunda lengua esté promoviendo la educación bilingüe. Estos autores proponen tres casos principales en los que la educación bilingüe se puede dar: un primer caso en donde la instrucción es dada en ambas lenguas simultáneamente; un segundo caso en donde la instrucción es dada primero en L1 hasta que los estudiantes sean capaces de usar la L2 como medio de aprendizaje, y el tercer caso, en el que la mayor parte de la instrucción es dada en la L2 y la L1 es introducida en una etapa más tardía, primero como asignatura para luego convertirse en medio de instrucción.

Gran parte de la literatura pone de manifiesto que la educación bilingüe surge en los años 60 en Estados Unidos a partir de proyectos educativos y se desarrolla desde ese momento; pero, Según Baker (1997), este tipo de educación ya se había planteado desde tiempo antes, siendo los casos de la enseñanza bilingüe irlandesa de los años 1921, la de Gales en los años 1939, y por último, las escuelas bilingües alemán-inglés en los años 1830 en los Estados Unidos, más específicamente, en los estados de Ohio, Pensilvania, Missouri, Minnesota, Dakota y Wisconsin.

La educación bilingüe se puede dar de diferentes formas dependiendo del contexto en el cual se vaya a desarrollar y los objetivos sociales, académicos y en muchos casos políticos que se piensen desarrollar, y es debido a esto que se pueden categorizar diferentes tipos de educación bilingüe.

4.2.1. Variedades de enseñanza bilingüe.

Dentro de la enseñanza bilingüe hay varios tipos, que se pueden categorizar dependiendo de los objetivos que se propongan, según el papel que se le atribuya a las lenguas con las que se trabaje, según el tratamiento de las lenguas en el contexto social y en la escuela (Siguan, 2001).

Teniendo en cuenta estos factores, entre otros, los diferentes autores han hecho distinción de más de 20 tipos de educación bilingüe. Mackey (1970) hace referencia a 19 metodologías de enseñanza bilingüe que según lo describe gráficamente podrían catalogarse en 90 tipos de esta clase de enseñanza. Para poder hacer esta distinción Mackey

se basó en el uso de la lengua en cuatro dominios diferentes: el hogar, la escuela, el contexto social y el estatus nacional de las lenguas en cuestión.

Por otro lado, Fishman y Lovas (1970, en Hamers y Blanc 1989) desarrollaron una taxonomía desde una perspectiva sociolingüística en la que se tienen en cuenta tres categorías, las cuales están basadas por tres variables: intensidad, objetivo y estatus.

Según la intensidad estos autores describen cuatro tipos de educación bilingüe: bilingüismo transicional, bilingüismo uniletrado, bilingüismo letrado parcial y bilingüismo bilingüismo total. En el bilingüismo transicional la L1 se usa únicamente para facilitar la transición hacia la L2, mientras que en el uniletrado se busca usar las dos lenguas en todas las actividades pero con la salvedad de que la L1 es usada solo en la oralidad y la L2 es usada para desarrollar las diferentes habilidades y la alfabetización; por otro lado, el letrado parcial busca que los estudiantes usen las dos lenguas en las cuatro habilidades pero la L1 es usada para las asignaturas culturales (artes, historia, sociales) y la L2 para las asignaturas dedicadas a las ciencias (biología, matemáticas, química, física); por último, el bilingüismo bilingüismo total busca que todas las habilidades sean desarrolladas en ambas lenguas y en todas las áreas del conocimiento (Hamers y Blanc, 1989; Arnau, 1989).

Según el objetivo, describen tres tipos de programas: programas de compensación, de enriquecimiento y de mantenimiento. En primer lugar, en los programas compensatorios los estudiantes son escolarizados en la L1 para luego ser introducidos a la educación formal, mientras que en los programas de enriquecimiento, el cual normalmente es usado para las poblaciones mayoritarias, se busca el desarrollo de una forma de bilingüismo aditiva, y el grupo de programas de mantenimiento buscan que la L1 y la cultura de la población minoritaria sean preservadas y reforzadas. Y por último, según el estatus se describen tres situaciones de educación bilingüe: lengua de importancia primaria versus lengua de importancia secundaria en contextos escolares, lengua mayoritaria o de mayor importancia mundial versus lengua minoritaria y, por último, lengua institucionalizada versus lengua no institucionalizada en la comunidad.

Por otro lado, teniendo en cuenta solamente los objetivos se pueden encontrar tipos de enseñanza bilingüe que se proponen facilitar la comunicación de dos comunidades y al

mismo tiempo asegurar la supervivencia de la lengua minoritaria aumentando así la cohesión social. Además, se tienen los programas de educación bilingüe cuyo objetivo principal es el de integrar a los estudiantes a la sociedad mayoritaria, en algunos casos con mayor o menor respeto por la cultura de la lengua minoritaria, o simplemente, hacer capaces a los estudiantes de la lengua minoritaria de desenvolverse dentro de la población mayoritaria. (Siguan 2001). De esta manera, Zúñiga (1989) al igual que Fishman (1976, en Baker 1997) y Hornberger (1991, en Baker 1997) distinguen dos modelos clásicos de educación bilingüe según sus objetivos: el modelo de transición y el modelo de mantenimiento.

Teniendo en cuenta estos puntos, la enseñanza bilingüe ha sido dividida en formas fuertes y formas débiles, siendo las débiles aquellas que no tienen como objetivo el tratamiento equilibrado de las dos lenguas. Según Baker (1997) las formas débiles de enseñanza bilingüe son:

Tabla 10. Formas débiles de enseñanza para el bilingüismo.

Tipo de programa	Tipo típico de niño	Lengua de la clase	Objetivo social y educativo	Objetivo en resultado lingüístico
Sumersión (inmersión estructurada)	Minoría lingüística	Lengua mayoritaria	Asimilación	Monolingüismo
Sumersión con clases de retirada	Minoría lingüística	Lengua mayoritaria con clases de salida en L2	Asimilación	Monolingüismo
Segregacionista	Minoría lingüística	Lengua minoritaria (forzada, no elegida)	Apartheid	Monolingüismo
Transitorio	Minoría lingüística	Pasa de la lengua minoritaria a la mayoritaria	Asimilación	Monolingüismo relativo
General con una enseñanza de una lengua extranjera	Minoría lingüística	Lengua mayoritaria con clases en L2/lengua extranjera	Enriquecimiento limitado	Bilingüismo limitado
Separatista	Minoría lingüística	Lengua minoritaria (sin elección)	Separación / autonomía	Bilingüismo limitado

Fuente Baker (1997, p.219)

Y las formas fuertes de educación bilingüe son:

Tabla 11. Formas fuertes para el bilingüismo y bilingüidad.

Tipo de programa	Tipo típico de niño	Lengua de la clase	Objetivo social y educativo	Objetivo en resultado lingüístico
Inmersión	Mayoría lingüística	Bilingüe dando importancia inicial a L2	Pluralismo y mejora	Bilingüismo y bilingüidad
Mantenimiento / Lengua patrimonial	Minoría lingüística	Bilingüe dando importancia a L1	Mantenimiento, pluralismo y mejora	Bilingüismo y bilingüidad
Doble dirección / Dos lenguas	Minoría y mayoría lingüística mixta	Minoritaria y mayoritaria	Mantenimiento, pluralismo y mejora	Bilingüismo y bilingüidad
General Bilingüe	Mayoría lingüística	Dos lenguas mayoritarias	Mantenimiento, pluralismo y mejora	Bilingüismo y bilingüidad

Fuente Baker (1997 p.220).

Como ya se ha mencionado anteriormente, cada tipo de enseñanza bilingüe responde a unos contextos sociales, objetivos y políticas lingüísticas; al mismo tiempo, estas políticas lingüísticas responden a unas necesidades personales, familiares, académicas, sociales y económicas de una población específica. Según Fernández (1989), en el congreso "*L'éducation bilingue en Europe: besoins et réalisations*", realizado en 1980, se distinguieron tres tipos de comunidades a las cuales iría dirigida la educación bilingüe: los inmigrantes que tienen una L1 diferente a la del país de llegada, las minorías nacionales cuya L1 no es la oficial y las personas pertenecientes a la población mayoritaria nacional y cuya L1 es una lengua oficial. Es así que se responde a los objetivos de remplazar la L1 con la L2 para que la persona se desenvuelva en todos los contextos sociales de la población mayoritaria o mantener la L1 y, al mismo tiempo, volverse competente en la L2.

Partiendo de lo descrito hasta este punto acerca de los diferentes modelos o tipos de educación bilingüe a continuación se describirán los tipos de enseñanza bilingüe más conocidos y utilizados a través de las últimas décadas.

4.2.1.1. Enseñanza bilingüe por sumersión.

Este tipo de enseñanza se da en países en donde en el sistema educativo se utiliza solamente la lengua oficial del país, es decir, va dirigido a los estudiantes con una lengua minoritaria. Comúnmente es una educación monolingüe para los estudiantes que tienen como L1 esta lengua oficial, pero se convierte en educación bilingüe en estudiantes inmigrantes o de minoría étnica que tienen otra lengua diferente a la oficial. Este modelo no proporciona recursos de inmersión, como profesores bilingües, de esta manera en este tipo de enseñanza bilingüe se desatiende totalmente la primera lengua y solo se refuerza la lengua mayoritaria (Siguan, 2001; Baker, 1997; Appel y Muysken, 1996).

4.2.1.2. Enseñanza bilingüe transitoria.

La transición es una forma de suavizar la sumersión ya que en esta el choque lingüístico puede ser fuerte, en la transición se intenta favorecer y facilitar la adquisición de la L2. De esta manera, este modelo es comúnmente conocido como asimilacioncita y, a diferencia de la enseñanza por sumersión, en esta se le permite a los estudiantes de la lengua minoritaria usarla temporalmente durante sus primeros grados de escolarización hasta que puedan ser escolarizados totalmente en la L2 (Baker, 1997; Appel y Muysken 1996; Zúñiga 1989).

Según Siguan (2001), se puede hacer de tres formas. En la primera, se enseña durante el primer o primer y segundo año de escolarización en la L1, al mismo tiempo que se da una instrucción intensiva en su nueva lengua para luego ser incorporada como lengua única de instrucción para el resto de años escolares. En la segunda, durante una primera etapa se da exclusivamente enseñanza de la nueva lengua y se incorpora como lengua de instrucción única solamente cuando los estudiantes la dominen. Por último, en la tercera forma, se incorpora desde un comienzo la enseñanza en la nueva lengua y paralelamente se dan clases de compensación en esta.

Este tipo de enseñanza bilingüe es muy usado en los países que reciben gran afluencia de inmigrantes como lo son Estados Unidos. Lo que se busca con este tipo de enseñanza es primero ayudar al alumno a dominar el nuevo idioma, para que luego la convierta en su

lengua principal, por lo que el objetivo final de este tipo de educación bilingüe es llegar al monolingüismo (Siguan, 2001; Zúñiga, 1989).

Según Ramírez y Merino (1990, en Baker 1997) y McGroarty (2001) la educación bilingüe transitoria se puede dividir en dos tipos, la de salida temprana y la de salida tardía. La primera se refiere a un uso de la L1 de máximo dos años, mientras que la tardía permite que alrededor del 40% de la instrucción de la clase sea en lengua materna hasta el grado sexto. McGroarty (2001) refiere que la educación bilingüe transitoria de salida tardía es un tipo de educación bilingüe de mantenimiento, ya que permite el desarrollo académico en ambas lenguas, de esta forma se promueve el mantenimiento y desarrollo de la L1 aunque su objetivo final siga siendo la integración de los estudiantes de la lengua minoritaria a la población mayoritaria y al monolingüismo.

4.2.1.3. Educación bilingüe de mantenimiento

En este estilo de enseñanza bilingüe, a diferencia de las dos anteriores, en donde la L1 del estudiante no se tiene en cuenta o se tiene en cuenta solo hasta el momento de convertir la L2 en su lengua principal, la L1 se tiene en cuenta durante todo el proceso de escolarización y enseñanza académica ya que, el objetivo de este tipo de enseñanza bilingüe es respetar, preservar o mantener y fortalecer la L1, mientras se adquiere y desarrolla la L2. Este tipo de enseñanza bilingüe apunta al bilingüismo equilibrado (Baker, 1997; Zúñiga, 1989).

En este modelo educativo la lengua minoritaria como tal no es considerada como un problema en sí misma, sino las actitudes sociales hacia esta debido al estatus social o económico oprimido del grupo minoritario dentro del contexto en el que se desenvuelve.

De esta manera, la lengua minoritaria es valorada al igual que la lengua mayoritaria, por lo que se usa tanto en los grados iniciales como los superiores, ocupando una posición de mayor importancia y relevancia que la lengua mayoritaria en el currículum escolar ya que es la lengua más débil debido a su bajo prestigio en el contexto social, por lo que debe ser la que reciba un mayor apoyo (Appel y Muysken 1996).

4.2.1.4. Educación bilingüe por inmersión.

Este estilo de educación bilingüe surgió en las escuelas canadienses y su característica principal, según Appel y Muysken (1996) y Siguan (2001), es que los alumnos tienen como L1 una lengua mayoritaria o prestigiosa y la lengua que se utiliza para la instrucción y escolarización es la lengua minoritaria o de menor prestigio. Con este modelo se busca un bilingüismo y una biliteracidad, ya que se busca un desempeño comunicativo en ambas lenguas y al mismo tiempo obtener un rendimiento académico óptimo en todas las asignaturas.

Según Baker (1997), en este modelo de enseñanza bilingüe existen cinco tipos, los cuales dependen de las variables de edad de iniciación y de la cantidad de tiempo dedicado a la inmersión en un día. Teniendo en cuenta la primera variable se distinguen la inmersión temprana, que se puede dar en el jardín o en el estadio infantil, la inmersión demorada o media, la cual inicia de los nueve a diez años y, por último, la inmersión tardía a nivel secundario.

Teniendo en cuenta la variable de tiempo de dedicación se pueden dar la inmersión parcial y la inmersión total. En la inmersión total se inicia con el 100% de inmersión en la L2 y después de los dos o tres primeros años se reduce al 80% y para los siguientes tres años se va reduciendo paulatinamente hasta terminar en un 50% de inmersión, es decir, en una educación bilingüe equilibrada. En la inmersión parcial se da un 50% de inmersión en la L2 a lo largo de la primaria y secundaria. La inmersión total temprana es una de las más populares, seguida por la inmersión tardía y media (Baker, 1997).

4.2.1.5. La enseñanza bilingüe en contextos de desequilibrio (en la lengua menos difundida).

Al contrario de la inmersión, en donde no hay peligro que se pierda ninguna lengua, en la enseñanza bilingüe en la lengua menos difundida se ve la preocupación por mantener la existencia de una lengua minoritaria. En estas situaciones se ven modelos en los que la lengua no es solamente enseñada sino que también se utiliza para la enseñanza. Según Siguan (2001), debido a que se trata de una lengua menos utilizada que otra con la cual

coexiste, se debe partir del supuesto de que los alumnos deberían conocerla y utilizarla, este sistema propone tratar a estudiantes bilingües que se desenvuelven en un contexto de diglosia. En este tipo de enseñanza bilingüe se propende por el uso de ambas lenguas en los planes de estudio, determinando una cantidad horaria para cada una.

4.2.1.6. La enseñanza bilingüe en una lengua extranjera.

En un principio se dijo que la enseñanza de lenguas extranjeras se diferenciaba de la enseñanza bilingüe, aunque en la modernidad se han empezado a utilizar tipos de enseñanza bilingüe para que los estudiantes sean capaces de utilizar su lengua materna y una lengua extranjera de una manera eficaz. En la enseñanza bilingüe en una lengua extranjera se suelen conjugar varios de los tipos de enseñanza bilingüe vistos anteriormente, en donde se le da un estatus y uso y número de horas a una lengua, y otro diferente a la otra lengua. De esta forma se permite que la formación se dé de igual manera en las dos lenguas, aunque muchas veces se da más uso a la lengua extranjera durante la instrucción de clase y clase de lengua como tal, pero esto depende del contexto en donde se ubica el colegio bilingüe, al estatus que tenga la lengua extranjera que se está aprendiendo y a la propia motivación de los estudiantes.

Entre los programas de educación bilingüe en lengua extranjera se tienen el programa nuclear en Canadá y de alimentación por goteo en Gales e Inglaterra. De esta manera se enseña una lengua extranjera con una dosis diaria de media a una hora; es así como se convierte la asignatura de lengua extranjera en otra más del currículo, en donde lo que importa es el contenido más que el aprendizaje real de la lengua. Como resultado a este modelo se han visto estudiantes con una L2 deficiente para poder comunicarse con hablantes nativos de esta (Baker, 1997).

4.2.1.7. La educación intercultural bilingüe.

La educación intercultural bilingüe (EIB) surge de la denominada educación intercultural, la cual pone como eje central de la discusión académica y educativa la cultura y considera las diferencias culturales como normalidad. De esta manera busca un diálogo intercultural entre las culturas mayoritarias y minoritarias, y resalta el enriquecimiento

mutuo además del reconocimiento, comprensión, respeto y valoración de las culturas (Aguado, Gil y Mata, 2005; Jordán, 1996; Muñoz, 1997; Soto, 2013).

Según Merino y Muñoz (1995), la EIB es un modelo de integración pluralista que prepara al estudiantado para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural es reconocida y legitimada. Al mismo tiempo, considera la L1 como una adquisición y un punto de inicio y apoyo importante en todo el aprendizaje escolar y no como un lastre en la adquisición de la L2. Es así que las diferencias culturales y lingüísticas se consideran una riqueza y no un factor de división ya que como lo dice Aguado et al (2005) en ocasiones estas diferencias culturales se convierten en etiquetas y son usadas como justificantes en discriminaciones entre los mismos estudiantes.

De esta forma, como lo refiere Muñoz (1997), la educación intercultural hace referencia a los programas educativos que implican a dos o más grupos étnicos, es decir, a comunidades establecidas en zonas bilingües o donde se encuentren minorías étnicas dentro de una población mayoritaria, por lo que la mayor parte del tiempo se le atribuye el objetivo de mantener y fortalecer una L1 que se desenvuelve como lengua minoritaria en un contexto de migraciones o de lengua cooficial.

Según Ruiz (2004), la EIB aparece casi siempre relacionada a la inmigración en los países europeos como España, ya que con los fenómenos migratorios de las últimas décadas la multiculturalidad se ha multiplicado, aunque no se puede hablar de una cultura hegemónica en estos países antes de las olas de inmigrantes, es por esta razón que Aguado et al (2005) refieren que la diversidad cultural no es algo nuevo sino que siempre ha estado presente en formas más o menos visibles. Por otro lado, en América Latina cuando se habla acerca de EIB, se habla de educación para las comunidades indígenas y, a diferencia de Europa y Latinoamérica, en Norte América la EIB está dirigida tanto para inmigrantes como para los pueblos amerindios (Soto, 2013).

Así pues, la EIB busca crear ámbitos para la construcción de espacios de convivencia intercultural, y se vincula con la educación antirracista, la educación inclusiva, la educación global, la educación para la democracia y para la paz (Sales y García, 1997). En este orden de ideas, la EIB busca no ser compensatoria, asimilacioncita, aisladora, ya que diferencia

entre multiculturalismo y asimilación, encaminándose a conseguir que en todos los alumnos, y a través de cualquier área o ámbito curricular, se desarrolle una competencia cultural sólida, siguiendo uno de los ejes que ha propuesto el *Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas* (Moreno, 2004; Jordán, 1996 y Ruiz, 2004).

Como se puede ver hasta aquí, la EIB además de buscar el desarrollo lingüístico equilibrado en la L1 y L2, usando estrategias de los otros tipos de enseñanza bilingüe fuertes, busca el autorreconocimiento cultural y la validación de las diferencias culturales y lingüísticas como hecho natural y cotidiano, y así busca la autoidentificación y valorización de sí mismo y su cultura a través de la identificación y valorización del otro.

4.3 La enseñanza de lenguas y la educación bilingüe en la Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy

Muchas veces la educación bilingüe se da de manera natural debido al contexto en el que se encuentra la institución educativa. Como lo refieren Baker (1997), Rennie (1993) y Appel y Muysken (1996), muchas veces se determina que una escuela es bilingüe debido a que en ella se encuentran estudiantes bilingües surgiendo así los denominados programas débiles; este es el caso de la IETY, ya que, aunque en su Programa Etnoeducativo Comunitario se determine que en esta institución no se propenderá por la educación bilingüe, sí se ha podido observar que tanto en la escuela Humapo, como en el colegio Yaaliakeisy se dan dos tipos de enseñanza bilingüe.

De esta manera, tomando bases en lo expuesto en los apartados anteriores acerca de los tipos de educación bilingüe y en la observación que se realizó en la escuela y el colegio, se puede decir que en la escuela se usa un modelo transicional uniletrado de salida tardía mientras que en el colegio se usa un modelo de sumersión y, además, la enseñanza del inglés como lengua extranjera a través del enfoque comunicativo.

En primer lugar, se habla de educación bilingüe transicional de salida tardía en la escuela Humapo, ya que según lo observado y los resultados obtenidos en las encuestas y en las entrevistas hechas a estudiantes y docentes, en esta los estudiantes empiezan a ser escolarizados en su L1, es decir en lengua achagua, usándola como medio para el

aprendizaje de la L2 y a medida que pasa el tiempo, a partir de los grados tercero y cuarto, esta lengua se empieza a usar solamente como recurso para restablecer comunicación entre estudiantes y profesores cuando no se haya entendido la instrucción en la L2, es decir en español. La L2 se empieza a usar desde los grados segundo y tercero, cuando los estudiantes tienen un nivel básico de proficiencia en esta. Además, se dice que es un modelo de bilingüismo uniletrado porque solo se desarrollan las cuatro habilidades de la lengua de la L2 y las asignaturas se empiezan a dictar en esta, dejando a la L1 como un recurso pedagógico mas no como una lengua a desarrollar académicamente.

Por otro lado, se habla de bilingüismo por sumersión en el colegio Yaaliakeisy porque los estudiantes de las poblaciones y lenguas minoritarias son puestos en aulas junto con estudiantes y docentes pertenecientes a la población y lengua mayoritaria. La instrucción que reciben los estudiantes de las etnias indígenas es en L2 (español), dejándose de lado su L1 (principalmente achagua, seguida por piapoco, sikuani y cubeo, respectivamente), siendo usada en contextos no académicos, o de manera casual, esporádica e informal en las aulas de clase; de esta manera, se espera que los estudiantes con una L1 diferente adquieran completamente la L2 y sean competentes en esta en los diferentes contextos y en su L1 en los contextos propios de su comunidad y su familia.

Es debido a lo anteriormente descrito que se observa la necesidad de diseñar una propuesta de un currículo en educación bilingüe, que logre el desarrollo de las competencias en las dos lenguas en los estudiantes bilingües, que integre a la comunidad y al colegio en el quehacer académico. Así, se buscaría una educación democrática, que permita que todos los estudiantes reconozcan los valores de sus propias culturas y de sí mismos como iguales lingüística y socialmente, y que al mismo tiempo propenda por el desarrollo y avance académico de toda la comunidad.

5. Propuesta curricular para la educación bilingüe en la Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy desde la interculturalidad

En los apartados anteriores se han expuesto la actualidad nacional colombiana acerca de las comunidades amerindias y sus lenguas, las diferentes leyes que se han promulgado para la conservación lingüística y cultural de estas comunidades y, más específicamente, la situación lingüística y educativa actual de la comunidad Achagua del departamento del Meta, junto con su institución educativa.

De esta manera, se ha podido observar como la legislación apunta hacia una dirección (la conservación y mantenimiento lingüístico y cultural de las poblaciones minoritarias); la realidad contextual, hacia otro (la necesidad de un diálogo intercultural y un desarrollo académico adecuado para los estudiantes), y la labor educativa y académica de la IETY hacia otro: hacia una educación tradicional inmersa en un contexto bilingüe y multicultural.

Es debido a lo anteriormente expuesto que a continuación se propone la implementación de un currículo basado en los principios de la educación intercultural bilingüe. Este currículo busca satisfacer las necesidades expuestas por los profesores y padres de familia que hacen parte de la comunidad educativa achagua de la IETY, integrando a la comunidad del resguardo y a la comunidad educativa y, al mismo tiempo, que responda satisfactoriamente a lo estipulado por la ley colombiana acerca de la educación para los pueblos indígenas y las poblaciones minoritarias. De esta manera, se busca satisfacer las necesidades lingüísticas, culturales y sociales de la comunidad y cumplir las expectativas académicas de los estudiantes, profesores y padres de familia.

El trabajo curricular y educativo que se propone a continuación tiene como objetivo último el desarrollo de una actitud intercultural en los estudiantes mayoritarios y minoritarios, al mismo tiempo que el desarrollo lingüístico equilibrado, con un uso de competencias comunicativas y académicas en ambas lenguas en los estudiantes indígenas. De esta forma, se fomenta el mantenimiento y fortalecimiento de la cultura y la lengua minoritaria, así como un desarrollo académico satisfactorio en los estudiantes. Es así que se busca la apropiación e identificación de los valores culturales, el autorreconocimiento y el

fomento del respeto y la aceptación de lo diferente como normal entre los estudiantes pertenecientes a las diferentes etnias o poblaciones.

Se ha decidido optar por los principios de la educación intercultural bilingüe ya que se ha determinado que sus fundamentos teóricos y su desarrollo práctico pueden satisfacer las necesidades escolares y contextuales de la IETY, cumpliendo así con los objetivos de la escuela y el colegio y, de igual manera, alcanzar los objetivos propuestos desde las diferentes leyes y decretos por los cuales se rige la educación indígena en Colombia, esto a comparación de lo que está sucediendo hoy en día con la etnoeducación en las diferentes instituciones educativas ubicadas en los resguardos y territorios indígenas.

5.1. De la etnoeducación a la educación intercultural bilingüe

Como ya se ha descrito en el capítulo dos de esta tesis, a través de los diferentes movimientos indígenas conformados a finales de los años 70, se le solicitó al gobierno colombiano que regulara y propendiera por una educación adecuada para las necesidades de las diferentes etnias amerindias; de esta manera se originó la etnoeducación, la cual se ha ido regulando a través de las diferentes leyes, decretos, artículos y reformas educativas que se han escrito en las últimas cuatro décadas.

La etnoeducación es entendida como la educación destinada y desarrollada en los territorios en donde se encuentran resguardos indígenas o en donde hay una población indígena considerable, siendo esta la población objetivo de este tipo de educación. La etnoeducación, en principio, busca la conservación de los saberes y valores de las diferentes comunidades minoritarias, la preservación de sus lenguas, el multiculturalismo y en alguna medida el diálogo cultural. Estos objetivos se buscan a través de la inclusión de estas comunidades y su bagaje cultural, social, lingüístico, económico y religioso en los currículos educativos y las escuelas bilingües que se encuentran ubicadas en sus territorios (Ley 115, 1994; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1992; Soto, 2013).

La etnoeducación ha sido entendida por muchas comunidades de maneras diferentes y le han encontrado nuevos sentidos por lo que las diferentes organizaciones indígenas han tenido diferentes modos de entenderla y aplicarla, que inclusive con el tiempo han llevado a

una práctica distanciada de lo que en principio la etnoeducación buscaba y a lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Castillo y Caicedo, 2008). En muchos resguardos la etnoeducación ha concluido en educación propia. Según Jiménez (2001), cuando se habla de educación propia se refiere a la que constituye la base fundamental de los saberes, valores y conocimientos que conllevan al pensamiento y sentimiento colectivo de lo que es ser indígena, creando así un sentido de pertenencia hacia su pueblo y su etnia.

De igual manera, Rodríguez, Chaparro y Martínez (2003) determinan que la educación propia, que ha sido producto de la etnoeducación, se puede llegar a entender en dos sentidos: como aquella que se imparte con bases en las pautas culturales de cada comunidad indígena, o como aquella educación organizada y controlada por las propias comunidades y sus fueros administrativos.

Es en este segundo sentido en el cual se encuentra la IETY, ya que según su PEC, esta se encuentra regida bajo los principios de la etnoeducación, pero según la observación en el trabajo de campo realizado, esta institución no sigue los principios de la etnoeducación, ya que deja de lado la enseñanza acerca de la cultura de las etnias que conviven en ella, las lenguas y sus saberes ancestrales, teniendo como tal una educación tradicional inmersa en un contexto multilingüe y multicultural. Es así que la IETY se denomina a sí misma como institución etnoeducativa y propende hacia la educación propia por el hecho de estar ubicada en un resguardo y ser administrada por una comunidad indígena, rigiéndose por lo que en el cabildo del resguardo Humapo se decreta.

Por otro lado, según diversos estudios acerca de la aplicación práctica de la etnoeducación se han podido observar ciertas dificultades y problemas que persisten al pasar de los años y que se han generalizado en los diferentes colegios y escuelas pertenecientes a diferentes resguardos. Según Enciso (2004) y Castro (2009), algunos de los problemas más sobresalientes tienen que ver con los procesos pedagógicos en clase, tales como el uso de clases magistrales, expositivas y poco prácticas, el uso de métodos que no guardan relación o que no van con los principios de la etnoeducación o la educación bilingüe o la educación intercultural, un uso parcial o mínimo de las lenguas minoritarias y la falta de formación profesional.

Como se pudo observar en el párrafo anterior se ha hablado de educación bilingüe y educación intercultural, y es que la etnoeducación tiene como uno de sus objetivos la educación bilingüe, ya que una de sus misiones es el mantenimiento de las lenguas minoritarias y la adquisición del español como segunda lengua por parte de los estudiantes indígenas. Al mismo tiempo, incluye en sus fundamentos la interculturalidad ya que uno de los principios de la etnoeducación es el diálogo y entendimiento entre las diferentes etnias en los contextos multiculturales en los que estos pueblos se ven inmersos. Artunduaga (1997) señala que la etnoeducación tiene como principio la interculturalidad, según este autor, el propósito de la etnoeducación debería estar dirigido al fomento del respeto, la tolerancia, el diálogo y el enriquecimiento cultural de las diferentes etnias.

A pesar de esto, haciendo una revisión de las leyes y decretos educativos emitidos durante la última década del siglo pasado y la primera del presente, se ve que se nombra constantemente la necesidad de una competencia intercultural, y que se debe desarrollar, siendo uno de los objetivos de la etnoeducación, pero como lo refieren Castillo y Caicedo (2008), en estas leyes no se encuentra ninguna mención conceptual acerca de la interculturalidad. Es debido a esto que la interculturalidad ha quedado por fuera, desde lo conceptual hasta en lo normativo, en los acuerdos acerca de etnoeducación quedando relegada en el campo práctico, es decir en el quehacer de las escuelas y colegios de los resguardos indígenas.

Por otro lado, aunque la educación intercultural hubiese quedado fuera de las normativas y prácticas de la etnoeducación, se puede ver que en los programas de formación de etnoeducadores se han ido implementando asignaturas que se dedican a la conceptualización de lo que es la interculturalidad, aunque con poca profundidad y más como un elemento de refuerzo y nunca como eje central. Como lo dicen Castillo y Caicedo (2008):

Ha habido una presencia marginal de la categoría de interculturalidad en el marco de la educación superior. Desde el punto de vista de lo que se construyó como plataforma conceptual para el campo de la etnoeducación, la idea de la interculturalidad se conjura del siguiente modo:

1. Como capacidad de los sujetos étnicos para interactuar con otras culturas
2. Como cualidad de los sujetos y los saberes etnoeducativos. (p.29)

Por otro lado, dejando la normativa acerca de la etnoeducación a un lado y entrando más a fondo en lo que se concibe como interculturalidad, se ha podido observar que los diferentes grupos indígenas ven la competencia intercultural como algo que ellos han tenido que practicar desde el principio de los tiempos para relacionarse con otras poblaciones indígenas, y así poder convivir con ellas y llegar a tener relaciones comerciales y sociales, del mismo modo, la ven como una estrategia que les ha permitido sobrevivir desde la conquista, pasando por la colonia hasta llegar a nuestra época, de esta manera lograron mantener una relación con otros pueblos, así como con los conquistadores y colonizadores (Proyecto Etnoeducativo Comunitario, 2009).

Como lo refiere Walsh (2000), para los pueblos indígenas la interculturalidad no es una forma de mejorar el nivel de aprecio de la diversidad entre los diferentes pueblos, sino un concepto en el que se encuentran las estrategias que les han permitido a estas etnias sobrevivir ante situaciones donde han sido excluidos de la participación en los ambientes políticos, económicos, educativos y sociales de un estado dirigido por una población mayoritaria o con mayor poder.

Este es el caso del pueblo achagua, que muestra la interculturalidad a través del PEC de la IETY (más específicamente en los apartados titulados: “Marco histórico de la interculturalidad achagua” y “La interculturalidad como forma de resistencia colonial”) como un conjunto de habilidades a través de las cuales han podido entablar relaciones con otros pueblos indígenas y con colonizadores.

A pesar de darle importancia a la interculturalidad poniéndola como uno de los valores primordiales del pueblo achagua, en el PEC se expone que esta no se tendrá en cuenta para la creación de los currículos de educación y planes de las diferentes asignaturas de la escuela y el colegio; pero la competencia intercultural sí hace parte de la visión y de la caracterización filosófica del proyecto, así como de los objetivos de formación del profesorado y del desarrollo de materiales, siendo hasta cierto punto contradictorio, aunque, según lo expresado por el rector en la entrevista realizada donde refirió que no se podía

aplicar este tipo de educación debido a la poca formación de los profesores en esta, y a las directivas que venían por parte del consejo del resguardo Humapo en las que se buscaba una protección de su propia cultura a través de la implementación de una educación propia que se está intentando establecer en la escuela y el colegio.

A la vista de lo dicho hasta aquí, se considera necesario que la competencia intercultural se empiece a trabajar y a desarrollar de manera explícita e implícita dentro y fuera del plantel educativo, dejando a un lado el concepto de educación propia, ya que como lo expone Romero (2002), poder incluir la interculturalidad en la etnoeducación sería proponerse superar el etnocentrismo y el indigenismo radical y, de esta manera, hacer un reconocimiento de la existencia de otras culturas tanto minoritarias como mayoritarias, ya que como lo refiere Soto (2013), no hay homogeneidad en las culturas y lenguas amerindias por lo que es necesario reforzar los lazos culturales entre los diferentes pueblos que componen estas etnias, así como de estos con la población mayoritaria.

Como se describió en el capítulo anterior, la EIB es la metodología de enseñanza que respondería de mejor manera a las necesidades de la comunidad achagua y ayudaría a cumplir con los diferentes objetivos educativos y pedagógicos de la IETY; además, como se ha podido ver hasta ahora, este método sería el siguiente paso en el desarrollo de la etnoeducación, brindando continuidad a las políticas educativas acertadas para satisfacer las necesidades de diálogo intercultural y la disminución del etnocentrismo que la etnoeducación no ha podido lograr hasta este punto, sino al contrario lo ha fomentado a través de actitudes excluyentes dentro de las mismas comunidades, las cuales han decidido cerrarse al dialogo intercultural a través de la instauración de una educación propia. De esta manera, la EIB complementa lo que con la etnoeducación inició.

En la literatura se encuentra que entre los principios de la EIB se debe tener en cuenta la participación de todos los entes y personas que hacen parte de la educación de los estudiantes, por lo que en esta propuesta se tendrá en cuenta la participación de los docentes y la comunidad, en donde cada uno tendrá un papel activo a desempeñar, de esta manera se apunta a una aplicación efectiva de la EIB.

Debido a esto, y para que la educación intercultural sea efectiva se debe tener en cuenta el papel de los docentes, el cual, según los principios de esta metodología educativa, debe contar con una serie de actitudes y aptitudes, tanto personales como culturales y conceptuales. Es por esta razón que no solo tener el apoyo del cuerpo docente es suficiente, también es necesaria la formación de estos en diferentes aspectos y a través de diferentes bloques formativos. Como resultado de esto, además de la propuesta curricular que se hace en este trabajo, también se desarrolla una propuesta de formación profesoral la cual debería ser implementada antes de iniciar el proceso de reactualización curricular de la IETU, ya que en gran medida el éxito de la propuesta se dependería del trabajo y compromiso de estos profesores.

5.2. El profesor en la educación intercultural bilingüe

La educación intercultural y la educación intercultural bilingüe buscan en el profesor una serie de valores personales, académicos, lingüísticos y pedagógicos que en muchas ocasiones no corresponden a los que se viven en la realidad de las escuelas y colegios de las diferentes comunidades pluriculturales. Es por estas razones que, como lo expone Sales y García (1997), es de suma importancia que los profesores tengan formación inicial y permanente en educación intercultural, desde los aspectos técnicos y desde la reflexión teórico-práctica de su quehacer diario.

Es imprescindible la formación conceptual, técnica y profesional de los profesores en educación intercultural bilingüe; pero con la misma importancia se deben formar una serie de actitudes en estos para que su trabajo sea fructífero. Como lo expone Jordán (1996), los docentes que se desempeñan en este tipo de ámbitos rurales o con población vulnerable tienen una ambición pedagógica menor debido a una sensación de impotencia pedagógica en la que, según su manera de ver su contexto, no importa que tanto se esfuercen, los resultados no van a hacer exitosos, ya que sus alumnos no van a lograr salir académicamente o profesionalmente más allá de donde su tradición o etnia lo permita.

Como lo expone Jordán (1996), Ipiña (1997), Muñoz (1997) y Serrano (1998), el éxito de una escuela fundamentada en la educación intercultural bilingüe depende en gran medida de la voluntad del cuerpo docente, de su actitud frente a su labor diaria, en la que se

debe promover la adopción de actitudes y expectativas positivas sobre su papel en la escuela y en estos contextos desfavorecidos en los cuales se mueve, para que de esta manera aumente su capacidad de sobreponerse a la impotencia pedagógica y así incrementar su ambición. Es así que se debe buscar que el docente se comprometa activamente en su formación, en el diseño, desarrollo y puesta en práctica del currículo intercultural bilingüe, así como ayudarle a fomentar un espíritu de corresponsabilidad implicando al máximo de afectados en la educación del alumnado (directivas escolares, grupos profesores, padres de familia, entes gubernamentales y hasta los propios alumnos).

Por otro lado, aunque la mayoría de veces los profesores cuentan con la voluntad de mejorar y hacer lo posible para incrementar el éxito de sus escuelas y colegios a través de las nuevas metodologías propuestas, estos refieren la falta de formación en estas. Como lo dice Muñoz (1997), los profesores que se encuentran en contextos minoritarios sienten la necesidad de actualización profesional y lo manifiestan abiertamente y, es en muchos casos la falta de esta formación por la que los docentes finalmente recurren a lo que ya conocen y con lo que se sienten más cómodos, como lo reafirma Serrano (1998), tendiendo a reproducir a sus maestros de las escuelas clásicas, o copiando lo que se hace en las escuelas de poblaciones campesinas teniendo incluso resultados académicos inferiores a los que estas obtienen.

Este es el caso de muchos profesores de la IETV, quienes a través de la entrevista del grupo focal²³ expresaron no tener el concepto claro de lo que es la etnoeducación, ni tener el conocimiento técnico y/o práctico para llevarlo a sus aulas de clase y desarrollarlo, por lo que en muchas ocasiones recurren a lo que ya conocen e intentan darle matices de etnoeducación desde lo que creen qué es. Esto es ratificado por Muñoz (1997), quien expone que la desorientación del cuerpo docente y la falta de preparación en EIB resulta en acciones improvisadas, es así que no se cumplen los objetivos, ni principios de la EIB, por

²³ “El Ministerio viene aquí y dice tienen que dar esto a través de la etnoeducación, el rector dice que tiene que haber etnoeducación, y etnoeducación para aquí, etnoeducación para allá, pero ni siquiera sabemos o, al menos yo no tengo claro cómo es dar una clase con etnoeducación, yo escuché de etnoeducación cuando llegué aquí, y ellos solo dicen háganlo, pero nosotros ahí hacemos como creemos que es, por eso muchas veces lo hacemos y otras no y pues decimos que lo hicimos pero a la final a nuestra manera” Participante 3 del grupo focal de docentes.

lo que no satisfacen las necesidades educativas y no se obtienen los resultados óptimos que se esperaban a través de la implementación de este tipo de educación.

Es debido a lo anteriormente expuesto que los docentes adscritos a este tipo de escuelas, que pondrían en práctica el currículo intercultural bilingüe, necesitan o deben tener: mínimos conocimientos, al menos, acerca de los fundamentos teóricos y conceptuales acerca de la EIB; conocimiento de las culturas en las que se va a desenvolver y a las que va a enseñar; una actitud sensible y comprometida con los objetivos de la escuela y la población minoritaria, y, por último, técnicas psicopedagógicas para poder desarrollar sus clases fundamentándose en los principios de la educación intercultural bilingüe.

Por otro lado, algunos autores como Serrano (1998) e Ipiña (1997) refieren que los profesores deberían salir de las etnias y ser parte de sus comunidades, esto sería lo ideal para poder ser modelo y ejemplo, frente a los estudiantes indígenas, de una persona intercultural lingüísticamente apta para desenvolverse tanto en su población, como en la mayoritaria, pero, debido a la poca cantidad de profesores provenientes de los pueblos amerindios, que cuenten con una formación inicial adecuada, se cree que, al igual que Jordán (1996), Muñoz (1997), Sales y García (1997) y Besalú (2004), todos los profesores, pertenecientes tanto a la población minoritaria como a la mayoritaria, deben tener una preparación aptitudinal y actitudinal que los ayude a desenvolverse en un contexto pluricultural, a ser modelo y a desarrollar sus clases desde los principios de la educación intercultural, así como una formación en L2, ya sea en la lengua minoritaria o mayoritaria, para poder propender por una EIB real.

Es de esta manera que un profesor de una escuela intercultural bilingüe debe tener una serie de valores, actitudes, habilidades, destrezas, conocimientos y características especiales para afrontar los contextos de diversidad (Muñoz, 1997). Al mismo tiempo, debe ser consciente de la realidad social y escolar en la que están sus estudiantes inmersos (Besalú, 2004), y así estar preparados para acoger y comprender a sus estudiantes, respetar la diversidad tanto de formas de ver la vida como de comportamientos, religiones, proyectos de vida y uso de lenguas y, así superar los sentimientos espontáneos o impresiones, estereotipos, prejuicios o puntos de vista unilaterales (Rey, 1986).

Es debido a esto que el profesor que va a ser parte de un proyecto que se fundamente en la EIB debe tener formación desde dos frentes, en primer lugar, desde lo conceptual y actitudinal, es decir, conocimientos acerca de: qué es cultura, relaciones interétnicas, dialéctica de la marginación, currículo, didáctica, modelos de educación intercultural y educación compensatoria, dominio y destrezas didácticas y pedagógicas que le permitan desarrollar sus clases y evaluar los materiales y adaptarlos según principios interculturales, e incluso, crear algunos de su propia autoría según sus necesidades pedagógicas, y por último, tener todo el bagaje conceptual necesario para desempeñarse exitosamente y enfrentarse al contexto pluricultural sin caer en fallos metodológicos.

Y en segundo lugar, una formación desde lo actitudinal que lo ayude a ser consciente de la situación a la que se va a afrontar y que le permita promover los valores y principios de la educación intercultural, es decir, una formación que le ayude a: reflexionar para matizar, desarrollar y obtener actitudes interculturales; reconocer el racismo en cualquier contexto, en otros y en sí mismo, para poder superarlo, así como superar otros obstáculos en las relaciones interculturales como estereotipos, prejuicios, discriminaciones etc.; aprender a colaborar en equipos multiculturales, ser consciente de su posición social y su bagaje cultural para ser coherente con el discurso de interculturalidad; tener un compromiso social y desarrollar una sensibilidad hacia la diversidad teniendo una disponibilidad positiva hacia su propia aculturación con apertura hacia un cambio personal y hacia la reestructuración de su propia identidad y sus valores (Pérez, 1992; Perotti, 1994; Carbonell, 1995; Jordán 1994, 1998; Oullet, 1997).

Es debido a lo expuesto en este apartado que se hace necesaria la implementación de programas para la formación de docentes en EIB, que desarrollen en estos los valores y principios necesarios para alcanzar el perfil deseado de un profesor intercultural bilingüe, ya que, según (Ipiña, 1997; Serrano 1998; Corvalán, 2010; Jiménez, 2012; Veintiades de Jáuregui, 2014; Ministerio de Educación de Chile, 2011), las experiencias de algunas instituciones educativas en Bolivia, Perú, Guatemala, Ecuador, Chile y Paraguay, no han sido exitosas debido a la falta de formación profesoral desde lo conceptual y teórico-práctico, esto en el caso de los docentes indígenas, y desde lo actitudinal, en los profesores

que hacen parte de la población mayoritaria pero que se desempeñan en escuelas y colegios indígenas.

5.2.1. Propuesta para la formación inicial de los profesores de la Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy en educación intercultural bilingüe.

Como ya se ha dicho anteriormente, la formación inicial y continua de los docentes que se van a desempeñar en instituciones fundamentadas en la interculturalidad es importante y vital para el éxito académico y el logro de los objetivos propuestos. Unido a esto y como se evidenció en el capítulo tres, los docentes de la IETY carecen de una formación y orientación en educación intercultural bilingüe que responda a las necesidades que el proyecto pedagógico y la comunidad achagua exigen, de tal forma, para garantizar el éxito académico del currículo propuesto en este trabajo, a continuación se propone un programa de formación docente en EIB para ser llevado a cabo antes de la posible aplicación del currículo que aquí se propone.

Tabla 12. Programa de formación profesoral en EIB dirigido a la comunidad docente de la IETY

<i>Programa de formación profesoral en EIB dirigido a la población docente de la IETY</i>
<p style="text-align: center;">Objetivos del programa</p> <p>El objetivo principal de este programa es formar a los docentes de la IETY en los principios de la EIB ofreciéndoles formación acerca de la cultura achagua, formación para la sensibilización cultural, conocimientos contextuales, ayudarles a desarrollar destrezas didácticas e intentando crear en ellos actitudes interculturales. Por lo que a través de este programa, se busca capacitar conceptualmente y hacer reflexionar a los docentes para entender los valores de este tipo de educación y poder llevarla a la práctica exitosamente con una coherencia entre conocimientos teóricos, discurso académico y práctica pedagógica.</p> <p>A través de cada uno de los bloques temáticos que conforman este programa se tendrán objetivos específicos como: conocer la teoría sobre las relaciones interculturales; conocer</p>

las características de un currículo intercultural; aprender metodologías didácticas para la aplicación del currículo; deconstruir los discursos que no promuevan las relaciones interculturales a través de los nuevos conceptos, la crítica teórica, empírica y ética, así como de la autorreflexión; concientizarse de la posición social que su papel como profesor les otorga, así como de su bagaje cultural y de los cambios necesarios en sus actitudes para ser coherentes con el nuevo discurso.

Metodología

Este programa se desarrollará de manera presencial en las instalaciones de la IETY durante la jornada de la tarde, horario en el que los profesores cumplen con su horario de oficina extra clase. Este programa tendrá una duración de un semestre, al inicio del programa se llevarán a cabo actividades que permitirán evaluar las actitudes interculturales de los docentes, sus puntos de vista al respecto y el clima intercultural de la IETY, igualmente, al finalizar se desarrollará el mismo cuestionario pero con unos ítems nuevos al final, esta evaluación de cierre permitirá identificar los cambios en los docentes y que los docentes evalúen el programa, su propio desempeño y la experiencia vivenciada.

El curso se llevará a cabo con una metodología teórico-práctica, en donde se entregarán lecturas a los profesores que estos realizarán individualmente para llegar a discutir las en la clase y responder posibles preguntas, despejando así dudas conceptuales o teóricas y, partiendo de estas discusiones, debates y lecturas, se llevarán a cabo talleres prácticos en los que se buscará la reflexión por parte de los profesores acerca de sus valores culturales, su actuación, el contexto en el que se desenvuelven, la vivencia en la comunidad indígena, etc. De esta manera, se propende una deconstrucción de posibles actitudes etnocentristas, indigenistas, racistas y excluyentes para llegar a tomar actitudes interculturales y empezar a crear prácticas coherentes con el discurso y los principios interculturales.

Entre las actividades prácticas se desarrollarán:

- Estudios autobiográficos en los que se analice su propia identidad, historia y experiencias de comunicación y relación buscando una reflexión acerca de los propios valores y cómo estos han guiado y dado sentido al actuar de sí mismos.

- Estudios de caso que permitan la reflexión sobre la práctica de otros.
- Prácticas guiadas y simulaciones de situaciones hipotéticas de enseñanza y aprendizaje.
- Observación de vídeos didácticos o documentales en los que se muestren otras experiencias y cómo han funcionado.
- Exposiciones acerca de otras experiencias de educación intercultural bilingüe en otros países y otros tipos de comunidades.

Contenidos

Este curso está dividido en 5 bloques temáticos, 4 dirigidos para toda la población docente y uno enfocado específicamente para los docentes pertenecientes a la población mayoritaria. Estos bloques temáticos se encuentran divididos en unidades temáticas que cubren aspectos específicos de cada bloque.

A través de los tres primeros bloques se espera que los docentes obtengan el conocimiento conceptual y teórico-práctico acerca de los diferentes aspectos que la educación intercultural bilingüe exige para su puesta en práctica, además de ofrecer una reflexión acerca de su papel y sus valores como profesor intercultural.

Por otro lado, el cuarto bloque temático estará dirigido especialmente para los docentes pertenecientes a la población mayoritaria. En este bloque se espera que los docentes aprendan sobre los aspectos socioculturales de la comunidad indígena. Aunque, esta unidad está dirigida específicamente a los docentes de la población mayoritaria, se contará con el apoyo de los docentes indígenas como ponentes de las diferentes temáticas a tratarse en las diferentes unidades de este bloque.

Por último, en el quinto bloque se propenderá por la capacitación en L2 en todos los profesores. De esta forma, se dará inicio al aprendizaje de la lengua minoritaria por parte de los docentes pertenecientes a la población mayoritaria y se perfeccionará el español en los docentes pertenecientes a la comunidad indígena.

1.0	1.1 La educación	Recuento histórico.
-----	------------------	---------------------

Fundamentos Teóricos y Conceptuales.	indígena en Colombia.	Políticas educativas y lingüísticas.	
		La IETY.	
	1.2 Cultura y los fenómenos de la multiculturalidad.	Definición de cultura e identidad.	
		Perspectivas teóricas del fenómeno multicultural.	
		Relaciones entre culturas y el fenómeno multicultural.	Aculturización
			Asimilacionismo
Integracionismo			
Pluralismo			
Interculturalismo			
1.3 Bilingüismo	Fenómenos asociados al bilingüismo.		
	El bilingüismo social.		
2.0 Fundamentos Pedagógicos.	2.1 La educación bilingüe.	Tipos de educación bilingüe.	
		La educación bilingüe en Colombia.	
	2.2 La educación intercultural bilingüe.	Definición de EIB.	
		El papel del profesor en la EIB.	
		La comunicación intercultural.	
		Políticas, modelos y programas interculturales.	
		El currículo en la EIB.	
	El proyecto etnoeducativo comunitario y la educación intercultural.		

		El centro educativo	El currículo intercultural bilingüe en la IETY
3.0 Estrategias Pedagógicas.	3.1 La EIB en el currículo de su asignatura.		
	3.2 La clase fundamentada en la EIB.		
	3.3 El material en la EIB	Revisión de materiales.	
		Creación de materiales propios.	
	3.4 La EIB como eje transversal.		
4.0 La cultura Achagua.	4.1 Historia		
	4.2 La familia		
	4.3 La estructura social y política		
	4.4 La economía		
	4.5 La religión	los lugares sagrados	
		las fechas importantes	
	4.6 Signos y símbolos.		
	4.7 Fiestas tradicionales.		
	4.8 Cuentos, fabulas, historias y leyendas.		
	4.9 El resguardo Humapo	Historia	
Entes administrativos			
Legislación			

5.0 La segunda lengua.	5.1 Aprendiendo achagua como segunda lengua.	Achagua Básico
		Achagua pre-intermedio
		Achagua Intermedio
		Achagua avanzado 1
		Achagua avanzado 2
	5.2 Perfeccionamiento del español como segunda lengua.	Destrezas orales
		Destrezas escritas 1
		Destrezas escritas 2

Bibliografía

Aranda, M., Aranda, L., Salazar, R. (2010). “Parøsetø, sembrando cultura ayer, hoy y siempre. Una propuesta educativa propia para la pervivencia del pueblo Misak”. *Revista Educación y Cultura*, No 86, pp.45-47

Arango, R. y Sanchez, E. (2006). *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio*. Recuperado de: <http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/documentos/acnur%20x.pdf>

Arnau, J. (1981). “Tipología de la educación bilingüe”. *Revista de educación*, Número 268, pp.157-166.

Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.

Bolaños, G. (2010). “La realidad de la educación de los pueblos indígenas educación y resistencia cultural”. *Revista Educación y Cultura*, No 86, pp.68-73.

Castillo, E. (2010). “La memoria política de las luchas por otras educaciones en el bicentenario de nuestra independencia de 1810”. *Revista Educación y Cultura*, No 86, pp.76-81.

Consejo Superior de la Judicatura, Organización Nacional Indígena de Colombia, Escuela Judicial Rodrigo Lara Bonilla y Resguardo Indígena Kankuamo (2010). *Experiencia de fortalecimiento del derecho propio de los pueblos indígenas achagua, sikuani, piapoco, sáliva, y su coordinación con el sistema judicial nacional*. Bogotá: College Design SAS.

Constitución Política de Colombia. (1991)

Díez, E.J. (2012). *Educación intercultural, manual de grado*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

Espinel, N. (1975). *Los Achagua*. (Tesis inédita de grado). Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.

Fernández, M. (1989). “Aspectos lingüísticos de la educación bilingüe”. *Revista de educación*, Número 268, pp.179-200.

García, J.F. (2005). “También las lenguas nos unen”. *La maleta intercultural*, 2, 1-29, Sócrates-Comenius, Escandón Impresores, Sevilla.

García, J.F. (2005). “El cuento tradicional como elemento de unión entre los pueblos”. *La maleta intercultural*, 3, 1 - 17, Sócrates-Comenius, Escandón Impresores, Sevilla.

García, J.F. (2009). “Cultura e interculturalidad en la clase”, en James Fernández y Jesús Fernández (Coord.) *La enseñanza para la paz: ensayos teóricos y prácticos*, 1, 46 – 57, King Juan Carlos I of Spain Center. New York University.

García, J.F. (2009). “También las lenguas son mestizas”, en James Fernández y Jesús Fernández (Coord.) *La enseñanza para la paz: unidades didácticas. Tomo del profesor*, 2, 6 – 33, King Juan Carlos I of Spain Center. New York University.

García, J.F. (2009). “También las lenguas son mestizas”, en James Fernández y Jesús Fernández (Coord.) *La enseñanza para la paz: unidades didácticas. Tomo del alumno*, 3,

6 – 61, King Juan Carlos I of Spain Center. New York University.

García, D., Jutinico, M. (2010). “La educación Intercultural, una mirada desde las experiencias educativas”. *Revista Educación y Cultura*, No 86, pp.86-90.

García, L., Mongua, C. (2010). “Construyendo otros caminos, la etnoeducación como proeyecto cultural y político. Una mirada a la experiencia comunitaria de La Balsa, Norte del Cauca”. *Revista Educación y Cultura*, No 86, pp.74-80.

Guido, S., Bonilla, H. (2010). “Interculturalidad y política educativa en Colombia”. *Revista Educación y Cultura*, No 86, pp.32-37.

Guzmán, M. (2010). “Génesis y desarrollo de la etnoeducación en Colombia”. *Revista internacional Magisterio: educación y pedagogía*, No 46, pp.24-27.

Huertas, M. (2010). “Retos y posibilidades de la etnoeducación en el Vaupés”. *Revista Educación y Cultura*, No 86, pp.58-60.

Jordán, J. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Ediciones ceac.

Meléndez, M. (1998). “La lengua achagua. Estudio gramatical. Lenguas Aborígenes de Colombia”. *Descripciones Vol. 11*. Bogotá: Colciencias.

Meléndez, M. (2000). *Esbozo gramatical de la lengua achagua en Lenguas Indígenas de Colombia una visión descriptiva*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Meléndez, M. (2005). “Cambios fonológicos de la lengua achagua: análisis diacrónico”. *Revista Amerindia* 30, 25-42.

Meléndez, M. (2012). “Diccionario achagua-español, español-achagua”. *Revista Maguaré* 26 No 2, 277-280.

Ministerio del Interior. (s.f.). *Pueblo Achagua*. Recuperado de: <http://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/upload/SIIC/PueblosIndigenas/puebl>

o_achagua.pdf

Muñoz, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Editorial escuela española.

Nacimba, M. (2010). “La lengua materna: un espacio para fortalecer la cultura e identidad de los pueblos indígenas”. *Revista Educación y Cultura*, No 86, pp.58-61.

Palechor, L. (2010). “Etnoeducación, política de estado, educación propia, propuesta de los pueblos indígenas”. *Revista Educación y Cultura*, No 86, pp.36-38.

Romero, A. (2010). “¿Qué tipo de educación indígena y afrodescendiente se requiere en Colombia?”. *Revista Educación y Cultura*, No 86, pp.23-27.

Ruiz, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Catarata.

Sales, A. y García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Secretaría de Educación Pública, Coordinación general de educación intercultural bilingüe (2008). *El enfoque intercultural en educación, orientación para maestros de primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

Serrano, R. (s.f.) “Guía de conocimiento sobre educación intercultural II”. *Revista electrónica Globalhoy*, No 19. Madrid, recuperado de: http://www.global.net/iepala/global/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=7717&opcion=descripcion#ficha_global

Wilson, P. Y Levinsohn, S. (1992). *Una descripción preliminar de la gramática achagua (arawak)*. Bogotá: Ed. Alberto Lleras Camargo.

Para el desarrollo de este programa se contaría con la participación de la comunidad docente y el apoyo de la comunidad indígena en la explicación de aspectos culturales,

sociales y políticos propios del resguardo Humapo y la comunidad achagua. Como se ha explicado ya en el programa, en el ítem de contenidos y en el de objetivos del programa, cada bloque temático tiene definido los temas que se van a tratar y los objetivos específicos para así lograr el objetivo general del programa. A continuación se describirá cada bloque temático y los objetivos que persigue cada uno de estos a través del desarrollo de sus unidades.

En el bloque temático 1.0 “Fundamentos teóricos y conceptuales”, se encuentran las unidades que trabajarán la contextualización histórica de las comunidades indígenas en Colombia en los ámbitos educativos, así como, los conceptos básicos para la comprensión de los fenómenos multiculturales y de contacto de sociedades plurilingües.

De esta forma, se busca hacer una contextualización social e histórica a los docentes sobre los diferentes procesos sociales, educativos y legislativos que han abarcado la evolución de la educación para las comunidades indígenas y, con ello, se busca que los profesores se familiaricen con la historia de las comunidades amerindias, sus luchas por una educación que no los aleje del resto de la sociedad sino que los integre respetando sus principios culturales, y al mismo tiempo, se tengan las explicaciones teóricas y conceptuales sobre lo que es cultura, identidad y los fenómenos de la multiculturalidad, así como, los fenómenos lingüísticos que se presentan cuando hay sociedades en contacto de lenguas, teniendo como eje la realidad de la comunidad achagua y la IETY.

Los objetivos de este bloque temático se enfocan en dar bases conceptuales e históricas a los profesores para reflexionar acerca del trabajo realizado hasta este momento en las comunidades indígenas y más específicamente en la comunidad achagua, así como distinguir y diferenciar los conceptos de cultura e identidad, e identificar los procesos y fenómenos que se dan en los contextos con relaciones multiculturales y multilingüísticas.

En el bloque temático 2.0 “Fundamentos pedagógicos”, se tratan los aspectos teóricos y prácticos acerca de la educación bilingüe y la educación intercultural bilingüe. En esta unidad se trabajarán las diferentes teorías acerca de estos tipos de educación, de igual manera, se estudiarán y analizarán experiencias que otros países han tenido en la aplicación de estos tipos de educación los posibles aciertos y desaciertos que han llevado al éxito o, de

alguna manera, al fracaso de la aplicación de estas en las escuelas multiculturales. De esta manera, se hará reflexión sobre las posibles ventajas y desventajas que tiene cada una de estas y como se podrían aplicar al contexto de la IETY.

Por otro lado, después de haber discutido y conceptualizado los principios de la educación intercultural bilingüe, se iniciará la puesta en práctica de esta desde, en un primer momento, la reflexión personal y grupal sobre el papel de los docentes, sus actitudes y aptitudes, así como el papel de la comunidad y de la institución, y en un segundo momento, en la reformulación del currículo institucional entre todos fundamentándose en la EIB, de esta manera, se espera una postura activa y reflexiva por parte de todos los docentes haciendo parte de la construcción del nuevo proyecto y promoviendo así un sentido de pertenencia institucional y aumentando la ambición pedagógica en estos.

Pasando al bloque temático 3.0 “Estrategias pedagógicas”, se puede decir que este entra de lleno a la parte práctica del curso ya que se enfoca en guiar a los profesores en la reestructuración de los currículos de sus asignaturas fundamentándose en los principios de la EIB ya discutidos en los dos bloques anteriores, de igual manera en este bloque se pretende que los docentes identifiquen las actitudes no interculturales en sus clases y en los materiales usados y sean capaces de remplazarlas a través de las actividades y propuestas pedagógicas de clase, así como en la adaptación de los materiales con los cuales se ha venido trabajando y el diseño de material propio. Asimismo, se pretende que los profesores aprendan a trabajar en equipo y a diseñar proyectos transversales que involucren varias asignaturas y el trabajo cooperativo.

Hasta este punto, en los tres primeros bloques temáticos se busca que los profesores hayan estructurado sus conocimientos para afrontar los desafíos de la multiculturalidad, y al mismo tiempo, hayan reflexionado acerca de sus propios valores y su bagaje cultural para que puedan así llegar a aplicar el diálogo intercultural. De esta manera, se espera que tengan claro los conceptos de cultura, etnicidad, identidad, relativismo cultural; reconozcan los modelos de inserción de minorías a las poblaciones mayoritarias (asimilacionismo, multiculturalismo, integración pluralista, interculturalidad) y puedan superar los obstáculos que se presentan en las relaciones interculturales dejando de lado los estereotipos, prejuicios, discriminaciones, etnocentrismo y racismo.

Ya en el bloque 4.0 “La cultura achagua”, se busca que los docentes que no pertenecen a esta etnia conozcan en profundidad los diferentes aspectos socioculturales de esta comunidad, ya que como lo expresan Ipiña (1997) y Serrano (1998), se espera que los docentes tengan un conocimiento de las dos culturas, sean ejemplo de los valores de ambas, sigan los principios y defiendan a la cultura minoritaria para evitar el asimilacionismo.

Por otro lado, es importante decir que no se diseña un bloque para los profesores pertenecientes a la comunidad indígena, ya que ellos han estado inmersos en esta durante sus estudios de educación secundaria y universitaria, mientras que muchos de los docentes pertenecientes a la población mayoritaria vienen de otras zonas del país y es la primera vez que tienen contacto con la cultura achagua y como ellos lo han expresado en el grupo focal²⁴ y en las observaciones de la encuesta a docentes²⁵, no conocen las costumbres y les parece imperante hacerlo, pues a veces entran en conflicto con los muchachos, siendo las ausencias en ciertos momentos del año escolar las más conflictivas, entre otras discusiones en las que han tenido que mediar los docentes indígenas.

Para el desarrollo de estos bloques se contaría con la participación de los profesores pertenecientes a la comunidad indígena, así como con el apoyo del personal de la comunidad achagua, como por ejemplo los integrantes del cabildo del resguardo Humapo (representantes político-administrativos del resguardo) y los mayores (encargados de enseñar y transmitir el conocimiento ancestral en la comunidad), siendo todos estos los ponentes de cada una de las unidades en las que se encuentra dividido este bloque temático.

Con este bloque se quiere dar a conocer los valores culturales y los puntos de vista de la cultura achagua a los docentes provenientes de la población mayoritaria, y, al mismo tiempo, ayudarlos a crear lazos y una mayor empatía con la comunidad minoritaria a través del reconocimiento de la riqueza cultural que esta representa, de las problemáticas sociales

²⁴ Intervenciones del grupo focal, Docente 1: “hay épocas en la que los estudiantes no vienen, dicen que están con los mayores y la verdad uno no sabe en qué andan”. Docente 3: “ellos duran semanas sin venir a clase y uno no sabe como afrontar esos momentos... solo les quito las fallas y recibo los trabajos cuando el rector nos informa de resto no, es que uno no sabe si es pereza de venir al colegio o de verdad están por allá en sus cosas”. Docente 4: “a mi me gustaría saber más acerca de la cultura de los chicos ya que uno puede llegar a chocar con ellos por malentendidos, así como le sucedió al profesor de... que por una bobada resulto en pelea con el pelado y con sus padres”.

²⁵ Encuesta 1: “Se le debe dar importancia a la interculturalidad de los profesores y niños indígenas y no indígena, eso ayuda a tener una buena relación entre las dos culturas”

que han vivenciado a través de la historia, y así hacer que sientan como propia la necesidad de un dialogo intercultural, siendo este formula de mantenimiento y fortalecimiento de la comunidad indígena.

En el último bloque, 5.0 “La segunda lengua”, se busca que haya un aprendizaje o perfeccionamiento de la segunda lengua de los docentes de la IETY, ya sea el español o el achagua como segunda lengua. Es por esta razón que este último bloque se encuentra dividido en 5.1 “Aprendiendo achagua como segunda lengua” y 5.2 “Perfeccionamiento del español como segunda lengua”, siendo el 5.1 dirigido a los profesores pertenecientes a la población mayoritaria para que aprendan la lengua minoritaria y el 5.2 a los profesores indígenas para perfeccionar sus habilidades en el español.

Se considera necesario este bloque ya que, en primer lugar, para trabajar por una educación intercultural bilingüe real, se debe propender por que los docentes sepan las lenguas en cuestión y sean capaces de comunicarse con sus alumnos tanto en la L1 como en la L2 asertiva y correctamente, dándole así a la lengua minoritaria un mayor valor e intentando disminuir la diglosia existente en los contextos académicos; y en segundo lugar, porque a través de las encuestas²⁶ los profesores han expuesto la necesidad de conocer la lengua de su estudiantado.

En cuanto la enseñanza del achagua como segunda lengua, se contaría con la participación de los docentes indígenas para la enseñanza de esta, y el uso del material que el Ministerio del Interior de Colombia y algunas universidades colombianas han editado para la enseñanza y aprendizaje de la lengua achagua, así como de materiales propios diseñados por los profesores achaguas. Por otro lado, para el punto 5.2, se contaría con la participación de los docentes de lengua española y literatura de la IETY para que brinden el

²⁶ Encuesta 2: “Para mejorar la calidad educativa y de conocimiento, se necesita que los docentes nos preparemos para aprender su idioma nativo ACHAGUA y así poder entender más las inquietudes de los educandos, ¡pero si se puede!” Encuesta 8: “Hablar achagua en las clases debería ser una condición para la vinculación de los docentes, de tal manera que sea bilingüe español - achagua para facilitar los procesos interculturales e identidad en la enseñanza - aprendizaje.”

apoyo y la corrección cuando sea necesario a sus compañeros indígenas, de esta manera se espera fomentar el aprendizaje cooperativo. Para esta parte del bloque se propende diseñar el material y utilizar algunos textos guía de enseñanza de español como segunda lengua o lengua extranjera de nivel C2.

Para finalizar, se debe decir que con estos dos últimos bloques temáticos se busca: sensibilizar cultural y lingüísticamente a los docentes pertenecientes a la población mayoritaria; fomentar el trabajo cooperativo entre los diferentes docentes, y crear un dialogo intercultural, primero entre los docentes, para que lo puedan transmitir, luego a los estudiantes, siendo guías y modelos a seguir.

5.2.1.1. Actividades para el desarrollo del Programa de formación profesoral en EIB dirigido a la comunidad docente de la IETY.

En este apartado se presentarán algunas de las actividades que se realizarían con los profesores para la puesta en marcha del programa descrito anteriormente. Con estas actividades se busca la explicación, consolidación y puesta en práctica de los conceptos teóricos, además de buscar la reflexión constante acerca del actuar de los demás frente a lo diferente (raza, cultura, religión, género) como del suyo propio.

5.2.1.1.1. Cuestionarios de pre y postevaluación del clima intercultural en los docentes.

Para empezar, a continuación se presenta la encuesta para determinar la situación actual de las actitudes interculturales en el colegio y la escuela, así como la postura docente frente a la EIB:

Tabla 13. Cuestionario Docente, para la aplicación antes de iniciar el programa de formación profesoral en EIB.

<p>Cuestionario Docente</p> <p>Va a leer los siguientes cuestionamientos acerca de la educación intercultural y va a responder desde su experiencia y trabajo como docente. Para responder marque con una X</p>

en la casilla que crea que corresponda a su respuesta.			
Cuestionamiento	mucho	poco	nada
1. El cuerpo docente cree que con la aplicación de la etnoeducación es suficiente para que la comunidad indígena sea incluida en Colombia.			
1.1 Lo cree usted.			
2. Los profesores conocen los principios y fundamentos de la etnoeducación.			
2.1 Los conoce usted.			
3. Los docentes saben qué es la educación intercultural.			
3.1 Lo sabe usted.			
4. Hay consenso acerca de la necesidad de un diálogo intercultural entre las diferentes etnias que coexisten en la IETY.			
4.1 Cree que es necesario que exista este tipo de diálogo.			
5. Hay una voluntad general de compromiso activo en el diálogo intercultural por parte de los docentes (llevándola a las aulas de clase, siendo coherente en lo que se dice y se hace).			
6. Hay un consenso por parte de los profesores para fomentar una educación bilingüe.			
6.1 Cree usted que es necesaria la implementación de una educación bilingüe.			
7. Se promueven actividades de investigación (principalmente a partir de problemas educativos multiculturales del propio colegio			

o escuela).			
8. Los docentes tienen expectativas positivas, a la vez que realistas, sobre los alumnos indígenas, confiando en su capacidad de aprender, manifestada en formas ciertamente diferentes.			
8.1 Las tiene usted.			
9. Los profesores muestran gran interés por las vivencias que los alumnos indígenas llevan consigo a la clase, invitándoles a que hagan participe de ellas a sus compañeros.			
9.1 Muestra usted este tipo de interés			
10. Los profesores muestran una aceptación incondicional de los alumnos pertenecientes a la población minoritaria, viéndolos en calidad de personas, sin caer en estereotipos fáciles por razón de su pertenencia a grupos étnico-culturales diferentes.			
10.1 Muestra usted este tipo de aceptación con sus alumnos.			
11. Los directores de grupo se responsabilizan plenamente de todos los estudiantes, incluyendo a los indígenas, en el sentido profesional, sin derivar de forma no razonable la dicha responsabilidad hacia otros agentes educativos.			
12. Los profesores son respetuosos y prudentes a la hora de orientar a los alumnos indígenas, sobre todo en los aspectos más personales, por ser posible que se den ciertas incompatibilidades de valores entre el profesor y el alumno o padres minoritarios.			
13. Los profesores tienen en cuenta la diferente socialización de los alumnos indígenas a la hora de aceptar otra visión de los			

posibles conflictos o dilemas que probablemente surjan, y que pueden tratarse en tutorías grupales o individuales.			
14. En sus clases los contenidos son impartidos, siempre que se pueda, desde diferentes perspectivas culturales.			
15. Se incluyen, por razones pedagógicas, contenidos de otras culturas, mostrando así la voluntad de enriquecimiento y de sensibilidad real hacia otros referentes culturales.			
16. Se hacen adaptaciones curriculares atendiendo a criterios de atención a las necesidades específicas por razón de las diferencias en los procesos de socialización.			
17. En la metodología se busca, siempre que sea posible, las modalidades didácticas que promuevan la interdependencia positiva entre alumnos étnica o culturalmente diferentes; por ejemplo, a través de los modelos de aprendizaje cooperativo.			
18. Los contenidos parten, en el mayor grado posible, de las vivencias culturales del alumnado, a fin de conseguir un aprendizaje significativo para todos.			
19. Se adoptan habitualmente elementos didácticos favorables a los estilos de aprendizaje de los alumnos minoritarios (motivaciones y refuerzos alternativos, variedad metodológica, etc.).			
20. En la medida de lo posible, se da prioridad a la actividad y el protagonismo de los alumnos minoritarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje; siendo, por ejemplo, monitores de los alumnos mayoritarios en algunos aspectos (lingüísticos, musicales, agropecuarios etc.) que dominan, y no siempre solo			

receptores.			
21. Se practica una evaluación diferenciada valorando los aprendizajes en relación a los objetivos terminales, y no tanto respecto a los contenidos de las unidades concretas (en la versión de la cultura escolar mayoritaria).			
22. Los profesores intervienen promoviendo la relación mixta interétnica de los alumnos en situaciones de aprendizaje.			
22.1 Lo hace usted.			
23. Los docentes están atentos a los tiempos no estrictamente académicos a fin de involucrar a los alumnos culturalmente distintos en la dinámica normalizada de los juegos.			
23.1 Lo hace usted.			
24. Los profesores buscan integrar a los alumnos diferentes a través de las actividades denominadas extraescolares (excursiones, deportes, salidas pedagógicas, etc.).			
24.1 Lo hace usted.			

Adaptación de la guía de evaluación: Clima intercultural del centro, Jordán (1996).

Al finalizar el programa se aplicaría el mismo cuestionario para ver si durante los seis meses ha habido algún cambio en la forma de pensar o actuar en los profesores. Además de utilizar las preguntas del primer cuestionario, se agregarán 5 ítems más con los cuales se podrá evaluar el programa de formación y así programar futuros programas de refuerzo, profundización y actualización. Los 5 ítems que se agregarían serían los siguientes:

Tabla 14. Ítems adicionales para el cuestionario final docente.

Cuestionamiento	mucho	poco	nada
25. El programa que acaba de finalizar le ha servido para poder diseñar sus clases y materiales desde los principios de interculturalidad.			
26. Cree que es necesario profundizar en algunos temas.			
26.1 Si contestó poco o mucho en la pregunta anterior, cuáles serían los temas que cree que son necesarios profundizar:			
27.Cuál ha sido la actividad que más le ha ayudado a reflexionar sobre sus actitudes interculturales, ¿por qué?:			
28.Cuál ha sido la actividad que más le ha ayudado a reflexionar sobre su papel como docente en un contexto multicultural, ¿por qué?:			
29. Qué observaciones le haría al programa y al profesor para mantener lo positivo y fortalecerlo a partir de las debilidades o dificultades que usted haya observado:			

5.2.1.1.2. Actividad en relación a la educación indígena en Colombia.

Con estas actividades se busca consolidar el conocimiento acerca de las diferentes leyes que sustentan la educación intercultural bilingüe en Colombia y las diferentes luchas que las poblaciones minoritarias han llevado a cabo a través de sus organizaciones para poder obtener el respaldo jurídico que se tiene hasta la actualidad.

Tabla 15. Ejercicios en relación a la educación indígena en Colombia.

Ejercicio No. 1 Línea de tiempo.

Objetivos: Reconocer las diferentes leyes y luchas que fundamentan la educación intercultural bilingüe.

Materiales: 5 pliegos de cartulina, rotuladores, colores y bolígrafos.

Tiempo: 1 hora

Desarrollo: 1ª Fase: Se divide la clase de profesores en grupos de 4 personas para conformar 5 grupos, esta división se hará de modo aleatorio con lo que se promueve la integración de todo el grupo profesoral.

2ª Fase: A cada grupo se le asignará una lectura que contendrá el recuento de lo acontecido acerca de movimientos indígenas durante una década específica (1970s, 1980s, 1990s, 2000s).

3ª Fase: A partir de cada lectura cada grupo deberá diseñar y crear una línea de tiempo en un pliego de cartulina, en la que resaltarán lo acontecido utilizando su creatividad (con dibujos, colores, nombres).

4ª Fase: El profesor iniciará la línea de tiempo exponiendo las primeras leyes promulgadas durante la independencia, colgará su cartelera en la pared más amplia del salón y así consecutivamente cada grupo irá pasando e irá agregando su línea de tiempo a la iniciada por el profesor mientras expone los hechos y leyes más importantes de su década en cuanto a leyes educativas dirigidas a las poblaciones indígenas. De esta manera, al terminar se tendrá una línea del tiempo en la cual se podrá observar los acontecimientos importantes que han afectado y hoy en día sustentan el inicio de una educación intercultural bilingüe.

Ejercicio No 2. Ensayo argumentativo

Objetivo: Reflexionar acerca de la historia educativa indígena y los movimientos políticos y sociales que avalan el inicio de una educación intercultural bilingüe.

Desarrollo: Los profesores deberán escribir un ensayo argumentativo a través del cual reflexionen acerca de las luchas indígenas en pro de una educación incluyente. Además de poner su postura frente a los hechos históricos que se mostraron en el ejercicio anterior y mostrando la realidad en la cual se desenvuelven en la IETY.

5.2.1.1.3. Actividad en relación al concepto de cultura e identidad.

Esta actividad se realiza para reflexionar acerca de los diferentes elementos que tienen que ver con la cultura y que muchas veces no son perceptibles a primera vista.

Tabla 16. Actividad en relación al concepto de cultura.

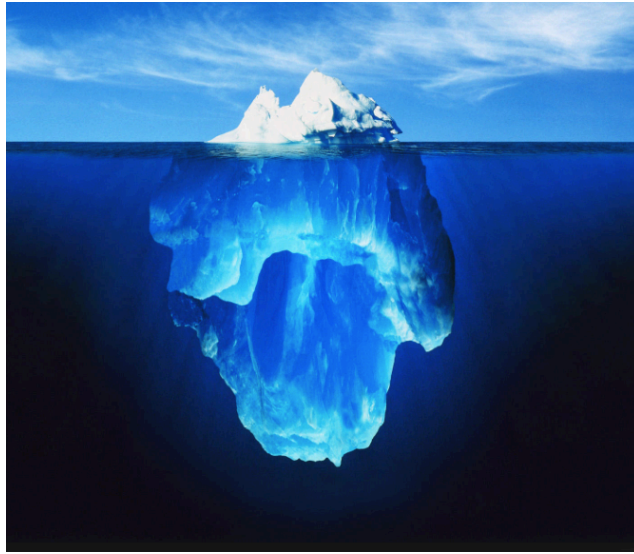
Ejercicio No. 1: La punta del iceberg

Objetivos: Profundizar en el concepto de cultura como un conjunto de significados y prácticas compartidas. Y al mismo tiempo, reflexionar acerca de la concepción superficial de cultura que tenemos.

Materiales: Fotocopias de iceberg, cartelera de iceberg y rotuladores.

Tiempo: 45 minutos

Desarrollo: 1ª Fase: Organizar a los profesores por parejas y dar a cada una de estas una fotocopia de la siguiente lamina:



2ª Fase: Pedirle a los profesores que pongan en la punta del iceberg lo que normalmente se percibe a primera vista de otra cultura, y en el fondo aquellos elementos que usualmente no vemos pero que hacen parte de esta.

3ª Fase: Socializar lo que cada uno ha puesto en la punta del iceberg y en la parte profunda de este. El instructor debe anotar lo que se le diga en la cartelera del iceberg según los docentes participantes digan y debe promover la discusión acerca de los elementos que se están escribiendo, si pertenecen a la parte visible o a la no visible, si es realmente un aspecto cultural o no.

4ª Fase: El instructor debe guiar la discusión para reflexionar acerca de cómo los elementos visibles están conectados a los invisibles y cómo a medida que el iceberg se mueve y va cambiando la forma las culturas también lo hacen y se van transformando según va pasando el tiempo debido a diferentes circunstancias contextuales. Para este punto se pueden utilizar la experiencia de la cultura de los profesores que quieran aportar.

Adaptada de Ruiz (2004)

5.2.1.1.4. *Actividades de reflexión sobre relaciones entre culturas y el fenómeno multicultural.*

En estos ejercicios se propende por la reflexión acerca de las actitudes que muchos llevamos con nosotros mismos; de esta manera se realizan este tipo de actividades que van entrelazadas con los conceptos y teoría que se está revisando en los bloques temáticos.

Tabla 17. Actividades de reflexión sobre relaciones entre culturas y el fenómeno multicultural.

Ejercicio 1: Mis prejuicios

Objetivos: Examinar los prejuicios y reconocer como condicionan nuestra conducta

Material: Fotocopia del cuestionario Mis prejuicios

Tiempo: 45 minutos

Desarrollo: 1ª Fase: Se reparte el siguiente cuestionario a cada profesor, ya que se debe hacer de manera individual. El cuestionario contiene preguntas abiertas que fácilmente inducen a respuestas prejuiciosas.

Ficha 1:

Completa las siguientes frases

- Los argentinos son _____
- A los costeños les gusta _____
- Las mujeres no pueden _____
- Los hombres no saben _____
- Los mujeres paisas son _____
porque _____
- Los indígenas del cauca son _____
- Las personas ateas _____

- A los guahibos no les gusta _____
porque son _____
- Nunca viviría con una persona de _____
Porque son _____
- La gente del Perú es _____
- Los negros _____
- Los homosexuales no deberían _____
- Las personas religiosas _____

2ª Fase: Se hace una mesa redonda para socializar las respuestas, se irán pasando sus cuestionarios hacia la derecha cada 2 minutos para ver qué han contestado las demás personas, se hará esta rotación cinco veces y el instructor guiara la forma en la que se hará la rotación.

3ª Fase: Se hará una discusión acerca de los diferentes estereotipos que hemos podido ver a través de las diferentes respuestas y cómo actuamos frente a estas personas o como es nuestra predisposición según los prejuicios que cargamos.

4ª Fase: Cada profesor pensará qué prejuicios podrían tener hacia él debido a su lugar de procedencia, género, religión, orientación sexual y comentará si alguna vez se ha sentido discriminado o tratado de forma diferente debido a estas características.

Ejercicio 2. Medios de comunicación, redes sociales y racismo

Objetivos: Reflexionar acerca del racismo y la discriminación que se presentan a través de los medios de comunicación y las redes sociales, así como aprender a identificarlos en los diferentes contextos sociales y actitudes propias y de los demás.

Material: Radio, televisión, redes sociales.

Tiempo: Una semana

Desarrollo: 1ª Fase: Durante una semana los docentes verán la televisión, escucharán radio y usarán sus redes sociales de manera crítica y analítica buscando todos los mensajes que contengan racismo o discriminación debido a la cultura, etnia, religión, género, etc.).

2ª Fase: Los docentes se reunirán en grupos de cuatro personas y crearán un cartel en donde se expongan las diferentes noticias, alocuciones o publicaciones que han encontrado y explicarán qué tipo de discriminaciones han encontrado y de qué modo o por qué creen que lo encontrado es racista o discriminatorio.

3ª Fase: Al terminar la exposición de cada grupo se hará una reflexión grupal acerca de lo encontrado y se preguntará acerca de cuál debería ser su postura frente a estas actitudes, noticias o publicaciones.

4ª Fase: Como apéndice de este ejercicio se propondrá que se haga este mismo tipo de búsqueda en los textos guía de sus asignaturas y si al encontrar algún tipo de texto discriminatorio o racista cómo se debería modificar para quitar la actitud discriminatoria cambiándola por una intercultural.

Ejercicio 3: Cena internacional

Objetivos: Reflexionar acerca del etnocentrismo y la exotización de otras culturas a través de elementos propios como la ropa y la comida.

Materiales: Laminas con dibujos de comidas y vestimenta alrededor del mundo. Cartulinas, rotuladores, tijeras.

Laminas con trajes tradicionales del mundo:



Laminas con comidas típicas:





Tiempo: 1 hora.

Desarrollo: 1ª Fase: Para iniciar la actividad se hablará acerca de las diferentes regiones que existen en Colombia y como cada una tiene un plato típico y una forma de vestir diferente y las razones para esto, así como sus propios trajes típicos.

2ª Fase: Después de haber introducido el tema se les mostrarán a los profesores las láminas de comidas y ropas y se les preguntará si reconocen alguna de las siguientes imágenes y a qué país o cultura creen que pertenecen la imagen de la ropa o la comida; deberán juntar la comida con las personas de cada país. Después de haber identificado la cultura o nacionalidad a la que pertenecen las imágenes se les preguntará si saben algo más al respecto de esas culturas.

3ª Fase: Volviendo a lo realizado al final de la 1ª fase, se discutirán con los profesores las razones por las cuales existen estas diferentes maneras de vestir y comer; así, se hablara de contextos geográficos, agropecuarios, climáticos, entre otros, que interfieren y ayudan a la conformación de una cultura y su actuar.

4ª Fase: Se les dirá a los profesores que se va a realizar una cena a la cual serán invitadas personas pertenecientes a las culturas que ellos han identificado a través de las láminas, por lo que deberán vestirse usando prendas que esas culturas utilizarían y deberán preparar platos que contengan al menos dos ingredientes de cada comida presentada anteriormente. De esta manera en grupos de 4 personas, los profesores deberán inventarse una vestimenta que integre prendas de los diferentes trajes típicos y platos que mezclen diferentes ingredientes de las comidas típicas presentadas; estos trajes y comidas serán presentadas a través de una cartelera.

5ª Fase: Después de haber ideado un traje nuevo y unos platos diferentes, los grupos socializarán los resultados con sus compañeros.

6ª Fase: Para cerrar el ejercicio se hará una discusión reflexiva acerca de cómo se estereotipa a las personas a partir de sus nacionalidades y culturas junto con la exotización de estas, y cómo algunas veces el etnocentrismo sale a flote cuando las personas creen superior su forma de vestir o comer por ideas prejuiciosas infundadas. El instructor guiará la discusión con preguntas acerca de la ropa que utilizan los profesores y si acaso ellos usan todo el tiempo los trajes típicos de sus regiones o comen siempre lo mismo utilizando el siguiente tipo de preguntas: ¿Será que los llaneros solo usan cotizas? ¿Será que las mujeres españolas andan todo el día con su vestido de flamenco? ¿Será que las costeñas solo usan las faldas de cumbia? ¿Los alemanes solo tomarán cerveza y comerán salchichas? ¿Los chinos solo comerán arroz frito? De esta manera se reflexionará acerca de cómo se mantienen los estereotipos y de cómo cierran la visión de la cultura global.

Ejercicio 1 y 2 adaptados de Muñoz (1997).

5.2.1.1.5. Actividad de reflexión sobre otras experiencias pedagógicas.

Además de revisarse en el curso otras experiencias acerca de la educación intercultural bilingüe, se llevará a cabo una actividad de reflexión basada en la experiencia de la docente estadounidense Janes Elliot y la cual ha sido presentada en dos documentales: “El ojo de la tormenta” y “Una clase dividida”. Para esta actividad se utilizará el segundo documental ya

que este recoge los resultados longitudinales del experimento mostrado en el primero y, además, presenta como este mismo ha sido utilizado en adultos con la misma eficiencia.

Tabla 18. Actividad de reflexión sobre otras experiencias pedagógicas.

Ejercicio 1: Una clase dividida

Objetivos: Reflexionar acerca de un experimento pedagógico realizado en estudiantes de tercer grado y adultos para observar como los prejuicios se pueden formar fácilmente y como estos llevan a una actitud discriminatoria. De igual manera, con esta actividad se busca favorecer una actitud crítica acerca de la realidad en la que los profesores se desenvuelven, y favorecer el respeto y apertura a la convivencia con las distintas culturas que están presentes en nuestros contextos sociales y laborales.

Material: El documental llamado “Un clase dividida”, que se puede ver en línea a través del siguiente enlace: <http://documentary.es/1407-una-clase-dividida-documental-castellano>

Tiempo: Una hora y media.

Desarrollo: 1ª Fase: Esta actividad debe iniciarse con una discusión previa acerca del racismo y la discriminación y las ideas que lo llevan a su práctica (superioridad, miedo a lo diferente, desconocimiento del otro, etc.). Para esto el instructor podrá utilizar el siguiente cuestionario para ser contestado y dirigir la discusión grupal:

Guía para la discusión antes de ver el documental

A continuación se va a ver un documental acerca de un experimento pedagógico realizado desde finales de los años 60 hasta los años 70 en Los Estados Unidos. Este experimento buscaba crear una experiencia de discriminación en personas que nunca la habían sufrido para que supieran qué se siente al ser discriminado.

1. ¿Creen que el tener un color de ojos diferente a otro hace a una

persona mejor o peor?

2. ¿Qué pasaría si les dijeran que por tener ojos oscuros son mejores profesores que aquellos que tienen ojos azules?
3. ¿Creen que fomentar la discriminación es fácil o difícil? ¿Por qué?
4. ¿Han tenido alguna actitud discriminatoria con los estudiantes minoritarios o mayoritarios basándose en los prejuicios de sus culturas o etnias?
5. ¿Creen que es fácil que alguien se ponga en la posición de otra persona y sea capaz de entender por lo que ha vivido?

2ª Fase: Se verá el documental completo, el cual tiene una duración de 53 minutos.

3ª Fase: Después de haber visto el documental se hará una reflexión acerca de lo que se acaba de ver. Se llevará a cabo una discusión guiada y moderada por el instructor acerca de lo visto en el documental. Para esto se contará con la siguiente guía:

Guía de discusión para después del documental

Como se ha podido ver en el documental, el racismo o una actitud discriminatoria es muy fácil de fomentar basándose en prejuicios creados y reforzados con ideas fundamentadas en experiencias aleatorias de vida, y recurriendo a la impotencia de la población discriminada junto con la figura de autoridad que promueve tales actitudes, así como lo ha hecho la profesora en el experimento mostrado en el documental.

1. ¿Qué hemos visto en este documental?
2. ¿A qué realidad nos acerca este experimento?
3. ¿Qué impresión han tenido a partir de esta experiencia?
4. ¿Realmente la sociedad trata de una forma distinta a unos

grupos de personas basándose en características físicas, culturales, religiosas o étnicas?

5. ¿Qué valores se pueden transmitir a partir de este documental?
6. ¿Han visto reflejada alguna actitud suya o de alguien más en el documental?
7. ¿Qué se podría concluir a partir de este documental?

4ª Fase: Para finalizar esta actividad, los profesores deberán escribir un texto corto acerca de lo que piensan sobre la experiencia de los niños, la profesora y los adultos mostrados en el documental y sobre los aspectos que más han llamado su atención.

5.2.1.1.6. Actividades de reflexión sobre la educación intercultural bilingüe, su currículo y los materiales pedagógicos.

En estas actividades se podrán poner en práctica de manera crítica los principios de la educación intercultural, del mismo modo se hará reflexión acerca de estos temas.

Tabla 19. Actividades de reflexión sobre la educación intercultural bilingüe, su currículo y los materiales pedagógicos.

Ejercicio 1: Culturas en contacto

Objetivos: En esta actividad se busca tomar consciencia de los argumentos a favor de la convivencia y el diálogo entre culturas, y al mismo tiempo, aplicar la metodología vivencial y participativa para trabajar la interculturalidad, incidiendo sobre creencias, actitudes y valores.

Material: Tablero y rotuladores

Tiempo: 45 minutos

Desarrollo: 1ª Fase: Se organiza a los docentes en parejas y se les pide que piensen las razones por las que es buena y por qué es problemática la convivencia con personas de distintas etnias minoritarias (indígenas, afrodescendientes) y lo vayan apuntando en su cuaderno o en un papel.

2ª Fase: El instructor deberá dibujar tres columnas en el tablero de izquierda a derecha de la siguiente manera: aspectos negativos, diversidad cultural, aspectos positivos.

3ª Fase: Se pondrá en común lo que los alumnos hayan escrito en sus papeles y el instructor escribirá en el tablero todo lo que le digan los profesores en las dos columnas “aspectos negativos” y “aspectos positivos”.

4ª Fase: Al tener todo lo que los profesores han dicho escrito en el tablero en las dos columnas correspondientes se reflexionará acerca de cada columna, el instructor guiará la reflexión preguntando qué se puede inferir de cada columna, cuál tiene más elementos, qué ideas son las más repetidas, etc. Es probable que los problemas que aparezcan tengan que ver por condiciones socioeconómicas de las culturas minoritarias, por lo que se preguntará si estos problemas son generados por el hecho de pertenecer a otra etnia o se debe más bien a otro tipo de factores sociales, institucionales y materiales. Luego se analizará la columna positiva y qué tan bueno puede llegar a ser convivir con estas culturas, encontrando así un balance entre lo positivo y lo negativo. Lo positivo a diferencia de lo negativo puede provenir de la identidad y cultura como tal y no del contexto social, económico y político al que se ven enfrentadas estas poblaciones minoritarias, por lo que podrían estar referidos a la columna del medio, la cual se empezará a escribir desde ahora, sentimientos, valores, actitudes, lenguas y creencias.

5ª Fase: En esta última fase se busca la reflexión por parte de los profesores acerca de lo que se buscaría a través de la educación intercultural bilingüe, en la cual se busca una convivencia que aporta todos los aspectos positivos y que trata de mitigar todos los aspectos negativos, por lo tanto se deben trabajar: actitudes, valores y creencias.

Ejercicio 2: Mi currículo intercultural

Objetivos: Reestructurar los currículos de las diferentes asignaturas basándose en los principios de la educación intercultural bilingüe y fomentar el trabajo en equipo, la autoevaluación y la coevaluación.

Tiempo: Dos semanas

Material: Fotocopias y ejemplos de otros currículos. El currículo de cada una de las asignaturas.

Desarrollo: 1ª Fase: Los profesores se agruparán, según su área de trabajo y las asignaturas que comparten, para analizar currículos interculturales y tradicionales de sus asignaturas. Durante esta fase los docentes analizarán los currículos tradicionales e intentarán modificarlos para volverlos interculturales siguiendo las pautas dadas en clase y tomando como guía los que se les han facilitado.

2ª Fase: Se socializarán los diferentes currículos que han modificado para ser evaluados de manera grupal y ver si se adecuan a los principios de la EIB

3ª Fase: Después de haber tenido la retroalimentación necesaria los docentes trabajarán en sus propios currículos y empezarán a rediseñarlos teniendo en cuenta lo hecho hasta aquí.

4ª Fase: Los profesores socializarán sus propios currículos para discutir y reflexionar acerca de cómo han quedado y cómo eran antes, qué valores promueven ahora y cuáles se promovían con el antiguo.

5ª Fase: Después de haber analizado y evaluado los nuevos currículos se integrarían con el currículo de la IETY y su PEC; esta fase se haría en conjunto y fomentaría el trabajo en equipo y el sentido de pertenencia.

Ejercicio 3: Mi currículo, mi material

Objetivos: En este ejercicio se busca que los docentes sean capaces de identificar actitudes no interculturales en sus textos de clase; las puedan editar e incluso crear nuevos materiales siguiendo los principios de la EIB. De igual manera se busca un trabajo

cooperativo por parte del cuerpo docente y afianzar lazos de compañerismo en la IETY.

Material: Textos guía de los profesores, fotocopias.

Tiempo: Una semana.

Desarrollo: 1ª Fase: Se entregarán fotocopias a los docentes de algunos manuales tradicionales y de otros que siguen los principios de la educación intercultural. En esta fase se analizarán los tipos de textos, de actividades y de evaluación que se tienen en los materiales tradicionales. Después de esto se hará lo mismo con los textos guía que siguen los principios de la interculturalidad.

2ª Fase: En pequeños grupos de profesores, según su área y asignaturas, discutirán y socializarán lo que han encontrado hasta este punto y cómo harían para modificar los textos tradicionales para que estos empiecen a promover textos incluyentes, temas incluyentes, ejercicios no discriminadores y evaluaciones que tengan en cuenta las diferencias culturales y lingüísticas.

3ª Fase: Los profesores harán lo mismo que se ha hecho con las unidades de ejemplo, pero ahora aplicándolo a sus propios textos.

4ª Fase: Los docentes socializarán el análisis que han hecho de sus materiales y las posibles modificaciones realizadas en pro de las actitudes interculturales. Se discutirán los cambios y lo que se pueda haber pasado por alto en busca de una retroalimentación crítica y positiva para reforzar el trabajo de los docentes.

5ª Fase: En esta fase los docentes crearán una unidad didáctica inédita en la que sigan las nociones de la educación intercultural, incluyendo en esta temas no etnocentristas, promoviendo actitudes interculturales, implementando una evaluación en pro de la excelencia académica como resultado del proceso teórico-práctico, mas no en la memorización de temas propios de la población mayoritaria.

6ª Fase: Se socializarán las diferentes unidades didácticas y se iniciará un folder o compendio con estas para poder ser utilizadas realmente con los estudiantes.

5.3. La comunidad

Como ya se ha dicho en apartados anteriores la participación de la comunidad y la familia es primordial en la EIB. Ya en programas de educación intercultural desarrollados en México, Guatemala, Perú, Bolivia, Chile y España se ha demostrado que el vincular de manera activa a la comunidad y a la familia al quehacer de la escuela incrementa el éxito de estos programas, como lo presenta Aguado, Gil y Mata (2005), la familia y la comunidad hacen parte importante de los procesos educativos de los estudiantes y apoyándose en estas se puede lograr un cambio de actitud frente al segregacionismo valiéndose de la interculturalidad.

Además, como lo refiere Serrano (s.f.), en la EIB desarrollada en Latinoamérica siempre se le ha dado importancia a la participación de la comunidad en los procesos educativos de los estudiantes minoritarios, para que de esta manera se garantice la inclusión e integración de sus saberes y conocimientos tradicionales, lo cual implica la participación directa de expertos comunitarios en los conocimientos y saberes propios de la población minoritaria, ya que como lo dicen Serrano (s.f.), Ipiña (1997) y Serrano (1998), muchos docentes no están preparados para hablar a fondo de la cultura de la comunidad minoritaria, por lo que se debe contar con la participación de la comunidad haciendo invitaciones para que sean sus propios expertos, en este caso los mayores, quienes compartan los conocimientos y tecnologías propias en campos como la artesanía, botánica, técnicas agropecuarias, historia oral, medicina, música, astronomía, prácticas religiosas, arte, etc.

Además de este apoyo e inclusión de la comunidad, se debe contar con la ayuda de la familia, según Serrano (s.f.) y la Secretaría de Educación Pública (2008), la familia debe ser consciente del proceso intercultural bilingüe que están teniendo sus jóvenes, por lo que debe apoyar el uso de la lengua minoritaria como forma de mantenimiento y fortalecimiento lingüístico y a la vez que promueven valores interculturales.

Debido a lo anteriormente dicho, en esta propuesta de educación intercultural bilingüe se le dará un papel activo a la comunidad y a la familia dentro de la IETRY como por fuera de ella. En primer lugar, se espera contar con la participación de la comunidad a través de los mayores para la capacitación de los docentes pertenecientes a la población mayoritaria

en los temas culturales, sociales, políticos y religiosos durante el bloque temático 4 en el marco del programa de formación docente en EIB.

Por otro lado, se espera que los mayores y en general la comunidad sea participe de las diferentes actividades que se puedan programar desde las clases en el colegio o la escuela, según las necesidades de los docentes, y así crear un mayor diálogo escuela - resguardo y promover una valorización del saber de la comunidad indígena.

Por último, se dará a la comunidad la responsabilidad del fortalecimiento lingüístico en los estudiantes de secundaria, ya que según el currículo bilingüe que se propone aquí en el colegio Yaaliakeisy se tendrá una clase de mantenimiento de la lengua minoritaria, dejando el fortalecimiento de esta en la práctica en los contextos familiares y sociales del resguardo Humapo.

5.4. El currículo en la Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy

Los currículos de las instituciones educativas en Colombia están regidos por los artículos 2 y 3 del decreto 230 del 2002 del Ministerio de Educación Nacional, a través de los cuales se establece que en todos los currículos escolares deben estar presentes los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la Ley 115 de 1994; los estándares para las áreas obligatorias y fundamentales según lo vaya definiendo y adaptando el Ministerio de Educación Nacional; los lineamientos curriculares expedidos por el Ministerio de Educación Nacional; el plan de estudios, el cual debe contar con los temas de cada área señalando las actividades pedagógicas, de igual manera, debe señalar la distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, así como los logros, competencias y conocimientos que los estudiantes deberán alcanzar al finalizar cada uno de los periodos académicos; la metodología que se seguirá en cada una de las áreas, y por último, cómo se dará la evaluación de los estudiantes para su promoción y los materiales que se utilizarán para la ejecución del plan de estudios.

Por otro lado, la Ley 115 de 1994, a través del artículo 77, otorga autonomía escolar a los centros educativos para organizar las áreas obligatorias y fundamentales, introducir asignaturas optativas, adaptar las áreas y adoptar métodos de enseñanza según las

necesidades propias y, por último, organizar actividades formativas, culturales y deportivas integrándolas a los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

En cuanto al currículo intercultural bilingüe, además de contener los aspectos mencionados por el Decreto 230, también debe contar con objetivos culturales y lingüísticos, junto con una temática cultural continua que permita el reconocimiento y la valorización de las lenguas y culturas minoritarias, como lo refieren Sales y García (1997), Jordán (1996) y Lovelace (1995), estos contenidos deben ser constantes y no se debe creer que con actividades aleatorias, tales como “El día de la cultura”, “El día de la interculturalidad” o “El día del idioma”, se estaría desarrollando un currículo intercultural bilingüe real. Además del contenido cultural dentro de las diferentes asignaturas, se debe tener un mayor uso de las lenguas minoritarias disminuyendo la diglosia y los posibles prejuicios acerca de las lenguas minoritarias.

De esta manera, siguiendo los lineamientos descritos en el Decreto 230 del 2002 y la Ley 115 de 1994, además de utilizar la autonomía otorgada por esta última, a continuación se hará la propuesta curricular para la escuela Humapo y el colegio Yaaliakeisy. De igual manera, se seguirán los principios de la EIB, la cual ha sido escogida, como ya se había mencionado anteriormente, como el modelo educativo acertado para estas dos instituciones según las necesidades educativas y sociales observadas a través del trabajo de campo realizado allí.

5.4.1. Propuesta curricular desde la educación intercultural bilingüe para la Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy – Escuela Humapo y Colegio Yaaliakeisy.

Teniendo en cuenta el contexto lingüístico, educativo y académico de la IETY y su población, descritos anteriormente en el capítulo tres, se propone el siguiente currículo intercultural bilingüe, a través del cual se busca que los estudiantes de la población minoritaria (estudiantes achaguas) tengan una educación bilingüe bileturada equilibrada en la escuela y una educación bilingüe por inmersión parcial en el colegio, en las que se obtengan actitudes interculturales bilingües con las cuales puedan desenvolverse efectivamente en su comunidad y en la comunidad mayoritaria y, al mismo tiempo, fortalecer y valorar su propia lengua y cultura, y que además desarrolle estas actitudes de

diálogo, respeto y valoración intercultural en los estudiantes campesinos para combatir el etnocentrismo, segregacionismo y cualquier forma de exclusión y discriminación.

Tabla 20. Currículo intercultural bilingüe para la Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy (Escuela Humapo y Colegio Yaaliakeisy)

<p style="text-align: center;">Currículo intercultural bilingüe para la Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy (Escuela Humapo y Colegio Yaaliakeisy)</p> <p>El siguiente currículo busca satisfacer las necesidades académicas, lingüísticas y culturales de los estudiantes de la Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy en sus sedes Humapo y Yaaliakeisy.</p>
<p style="text-align: center;">1. Objetivos</p> <p>Los objetivos que se perseguirán en la Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy, a través de la escuela Humapo y el colegio Yaaliakeisy, serán los establecidos por el Ministerio de Educación Nacional a través de la Ley 115 de 1994, además de los definidos en este documento con base en la educación intercultural bilingüe y las necesidades contextuales, socioculturales y lingüísticas propias de la comunidad achagua del resguardo Humapo.</p> <p>1.1. Objetivos específicos para la educación preescolar desde la Ley 115 de 1994</p> <p>Son los objetivos específicos propuestos por la Ley 115 de 1994, los cuales se deben alcanzar a través de la educación preescolar, en el caso de la Escuela Humapo a través del grado 0. Son estos:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Desarrollar el conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía.b) Fomentar el crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lectoescritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas.c) Desarrollar la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también

de su capacidad de aprendizaje.

- d) Desarrollar la ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria.
- e) Desarrollar la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia.
- f) Fomentar la participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos.
- g) Estimular la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social.
- h) Desarrollar el reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento.
- i) Vincular a la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio.
- j) Formar hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.

1.2. Objetivos generales de la educación básica desde la Ley 115 de 1994.

Son los objetivos propuestos desde la Ley 115 de 1994, los cuales deben ser alcanzados después de haber cursado los nueve grados de la educación básica, es decir, del grado primero de primaria al noveno de bachillerato. Estos objetivos son:

- a) Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo.
- b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.
- c) Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y

solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana.

- d) Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua.
- e) Fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa.
- f) Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.

1.3. Objetivos específicos de la educación básica primaria desde la Ley 115 de 1994

Son los objetivos propuestos a través de la Ley 115 de 1994, que se deben alcanzar al finalizar los cinco años de la educación básica primaria:

- a) Formar a los estudiantes en los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista.
- b) Fomentar en el estudiantado el deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico.
- c) Desarrollar en los alumnos 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.
- d) Desarrollar la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética.
- e) Desarrollar los conocimientos matemáticos necesarios para manejar y utilizar operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales en diferentes situaciones, así como la capacidad para solucionar problemas que impliquen estos conocimientos.
- f) Desarrollar la comprensión básica del medio físico, social y cultural en el nivel local,

nacional y universal, de acuerdo con el desarrollo intelectual correspondiente a la edad.

g) Promover la asimilación de conceptos científicos en las áreas de conocimiento que sean objeto de estudio, de acuerdo con el desarrollo intelectual y la edad.

h) Fomentar la valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo y la formación para la protección de la naturaleza y el ambiente.

i) Desarrollar el conocimiento y ejercitación del propio cuerpo, mediante la práctica de la educación física, la recreación y los deportes adecuados a su edad y conducentes a un desarrollo físico y armónico.

j) Formar para la participación y organización infantil y la utilización adecuada del tiempo libre.

k) Desarrollar los valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana.

l) Fomentar la formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura.

m) Adquirir los elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera.

n) Iniciar el conocimiento de la Constitución Política.

ñ) Adquirir las habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad.

1.4. Objetivos específicos para la educación básica secundaria desde la Ley 115 de 1994.

Estos son los objetivos que se deben lograr al finalizar los cuatro años de educación secundaria (de los grados sexto a noveno) según la Ley 115 de 1994:

a) Desarrollar la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, oral y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un

estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de lengua.

b) La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo.

c) Desarrollar las capacidades para el razonamiento lógico, mediante el dominio de los sistemas numéricos, geométricos, métricos, lógicos, analíticos, de conjuntos de operaciones y relaciones, así como para su utilización en la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, de la tecnología y los de la vida cotidiana.

d) Avanzar en el conocimiento científico de los fenómenos físicos, químicos y biológicos, mediante la comprensión de las leyes, el planteamiento de problemas y la observación experimental.

e) Desarrollar las actitudes favorables al conocimiento, valoración y conservación de la naturaleza y el ambiente.

f) Comprender la dimensión práctica de los conocimientos teóricos, así como la dimensión teórica del conocimiento práctico y la capacidad para utilizarla en la solución de problemas.

g) La iniciación en los campos más avanzados de la tecnología moderna y el entrenamiento en disciplinas, procesos y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil.

h) Fomentar el estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social.

i) Fomentar el estudio científico del universo, de la tierra, de su estructura física, de su división y organización política, del desarrollo económico de los países y de las diversas manifestaciones culturales de los pueblos.

j) Formar en el ejercicio de los deberes y derechos, el conocimiento de la Constitución

Política y de las relaciones internacionales.

k) Desarrollar la apreciación artística, la comprensión estética la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valorización y respeto por los bienes artísticos y culturales.

l) Desarrollar la capacidad de comprensión y la capacidad de expresarse en una lengua extranjera.

m) Fomentar la valorización de la salud y de los hábitos relacionados con ella.

n) Utilizar con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.

ñ) Fomentar la educación física y la práctica de la recreación y los deportes, la participación y organización juvenil y la utilización adecuada del tiempo libre.

1.5. Objetivos específicos para la educación media desde la ley 115 de 1994

Además de alcanzarse los objetivos de la educación básica al finalizar la educación media (grados décimo y undécimo) también se deben alcanzar los objetivos propuestos específicamente para esta según la ley 115 de 1994:

a) Profundizar en un campo del conocimiento o en una actividad específica de acuerdo con los intereses y capacidades del educando.

b) Profundizar en conocimientos avanzados de las ciencias naturales.

c) Incorporar la investigación al proceso cognoscitivo, tanto de laboratorio como de la realidad nacional, en sus aspectos natural, económico, político y social.

d) Desarrollar la capacidad para profundizar en un campo del conocimiento, de acuerdo con las potencialidades e intereses.

e) Vincular a programas de desarrollo y organización social y comunitaria, orientados a

dar solución a los problemas sociales de su entorno.

f) Fomentar la conciencia y la participación responsables del educando en acciones cívicas y de servicio social.

g) Desarrollar la capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad.

1.6. Objetivos generales para la Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy

Además de los objetivos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional a través de la Ley 115 de 1994, la IETY tiene como objetivos generales propios:

a) Desarrollar el bilingüismo en los estudiantes achaguas de la IETY.

b) Fomentar el uso equilibrado de la lengua española y la lengua achagua en los diferentes contextos escolares y académicos.

c) Desarrollar un uso autónomo de las lenguas presentes en la escuela.

d) Fomentar las actitudes de respeto y valoración de los demás y de sí mismos.

e) Fomentar la valorización de lo diferente.

f) Preparar a los estudiantes para vivir en una sociedad pluricultural y plurilingüe.

g) Fomentar el aprendizaje y trabajo cooperativo.

h) Desarrollar actitudes interculturales de respeto y valoración por las otras culturas, sus costumbres y sus lenguas.

i) Fomentar una actitud más abierta hacia lo diferente a partir del conocimiento de otras realidades culturales y puntos de vista diferentes al de sí mismos.

j) Desarrollar una actitud crítica de los estudiantes a partir de comparaciones de su sociedad con otras, buscando más allá de las diferencias las similitudes entre estas.

1.7. Objetivos específicos para la educación preescolar de la escuela Humapo

- a) Reconocer el valor de lo diferente, valorando su propia identidad y la de los demás.
- b) Desarrollar las expresiones creativas y culturales orales en su primera y segunda lengua.
- d) Desarrollar y fomentar el uso de las destrezas orales de las lenguas.
- e) Participar activamente en las actividades culturales propuestas por la escuela y el colegio.
- f) Aproximarse activamente al lenguaje escrito.

1.8. Objetivos específicos para la educación básica primaria de la escuela Humapo

- a) Formar actitudes interculturales como lo son el respeto y la valoración por la propia cultura y por la de los demás.
- b) Desarrollar una actitud de apertura y curiosidad hacia lo diferente desde la reflexión y las posturas críticas.
- c) Fomentar las posturas críticas sobre sí mismos y los demás.
- d) Obtener conocimientos acerca de su propia cultura e identidad.
- e) Expresarse desde lo oral y lo escrito de una forma exitosa comunicativamente hablando y con corrección lingüística en español y achagua.
- f) Comprender textos orales y escritos cortos y de mediana extensión.

1.9. Objetivos específicos para la educación básica secundaria del colegio Yaaliakeisy

- a) Superar las problemáticas que obstruyen la interculturalidad como lo son los estereotipos, el etnocentrismo, el racismo y otras formas de discriminación.
- b) Reconocer y valorar las diferentes culturas con las que se tiene contacto así como la propia.

- c) Fomentar las actitudes interculturales que se han trabajado desde la primaria.
- d) Trabajar cooperativamente con los otros estudiantes y servir de apoyo sin discriminar a ningún compañero a causa de su etnia, sexo o religión.
- e) Promover el trabajo grupal y el desarrollo autónomo.
- f) Fomentar las expresiones culturales propias a través del arte, la música o la danza.
- g) Desarrollar actitudes lingüísticas de respeto hacia las diferentes lenguas que se encuentran en el colegio.
- h) Promover la valoración de las comunidades minoritarias.
- i) Desarrollar y fomentar una actitud de seguridad en sí mismos sin importar etnia, lengua, sexo u otra variable social.

1.10. Objetivos específicos para la educación media en el colegio Yaaliakeisy

Además de los objetivos trazados en el punto anterior, en la educación media se buscarán los siguientes objetivos:

- a) Hacer de los estudiantes un modelo de persona con actitudes interculturales que fomentan el diálogo entre las diferentes culturas a través del respeto, la comprensión, la visión crítica y la valoración de cada una de ellas.
- b) Reflexionar de manera crítica acerca de los cambios culturales que se han dado a través de la historia en su propia cultura y con las que tiene un contacto directo.
- c) Reconocer las diferencias culturales como objeto de riqueza y no como objeto de separación o discriminación entre comunidades.
- d) Reconocer a las diferentes lenguas como riqueza regional y nacional y no como lastre en el desarrollo cultural, social y económico de la región o nación.
- e) Fomentar una personalidad abierta a lo diferente bajo la reflexión y la apreciación de

esto.

1.11. Objetivos generales para las asignaturas no lingüísticas

Además de los objetivos generales y específicos para cada uno de los niveles de educación a continuación se listarán los objetivos generales de las asignaturas no lingüísticas para la escuela y el colegio:

- a) Reconocer los derechos y deberes que se tienen como ciudadanos colombianos.
- b) Fomentar el respeto y la valoración de la pluralidad cultural y lingüística nacional.
- c) Fomentar el ejercicio físico como medio de expresión corporal, cultural y social.
- d) Ayudar a eliminar prejuicios, estereotipos y reflexionar acerca de sí mismos.
- e) Fomentar la importancia del medio ambiente y su conservación y como para cada cultura el medio ambiente tiene un rol a destacarse.
- f) Reconocer las diferentes formas de vida y reflexionar acerca de su importancia para los diferentes ecosistemas y para las diferentes culturas.
- g) Reconocer a todas las personas como iguales y valorarlas independientemente de su etnia, lengua, sexo o religión.
- h) Reflexionar acerca de los procesos históricos de su comunidad, región y país.
- i) Reconocer las divisiones políticas y geográficas de su región y del país, y como estas afectan al desarrollo de las comunidades.
- j) Reconocer la importancia de la geografía para el desarrollo cultural y económico de su comunidad, región y nación.
- k) Reconocer las diferentes expresiones culturales y artísticas, entre ellas el baile, la música, la pintura y las artes plásticas.
- l) Desarrollar las aptitudes para el manejo de las nuevas tecnologías y su implementación

en la vida diaria, el aprendizaje y la vida académica.

m) Desarrollar aptitudes matemáticas para la resolución de problemas a través de la suma, resta, multiplicación y división, entre otras operaciones matemáticas.

n) Reconocer las diferentes formas de entender las medidas y las operaciones matemáticas, desde el punto de vista de las diferentes culturas que confluyen en la escuela y el colegio.

1.12. Objetivos generales para las asignaturas lingüísticas

A continuación se listarán los objetivos generales de las asignaturas lingüísticas que se alcanzarán a través de la escuela y el colegio:

a) Desarrollar en el estudiante, de forma progresiva, las habilidades comunicativas que posee, de tal manera que le permita apropiarse del lenguaje como facultad humana y de la comunicación como elemento de la relación social, mediante experiencias comunicativas.

b) Fomentar en el alumno la comprensión y producción de textos mediante experiencias significativas de su realidad social.

c) Comprender discursos orales y escritos.

d) Desarrollar las cuatro competencias de la lengua.

e) Reconocer los objetivos de los diferentes discursos orales y escritos, comprendiéndolos y utilizándolos en diferentes situaciones.

f) Construir discursos orales y escritos de corta, mediana y larga extensión, usando los diferentes signos verbales y no verbales.

g) Usar la lengua de manera acertada y correcta adecuándose a las situaciones comunicativas.

h) Utilizar la lengua de manera autónoma para expresarse de manera creativa y personal usando lo aprendido a través de las clases.

- i) Reconocer las lenguas como instrumento facilitador y regulador del aprendizaje y de la comunicación humana.
- j) Reflexionar acerca del uso de la lengua para fomentar el aprendizaje y práctica autónoma de esta.
- k) Valorar el contexto plurilingüe, respetando y reflexionando acerca de la importancia de todas las lenguas se están presente en el contexto escolar y social.
- l) Reflexionar acerca de los usos de la lengua en cuanto a la creatividad y la expresión a partir de la fábula, el cuento, la leyenda, las canciones y las coplas.
- m) Incentivar el uso creativo de la lengua para la producción de textos orales y escritos.
- n) Fomentar la apreciación de los significados culturales que transmiten la lengua, ya que muestran otras formas de entender el mundo y de establecer relaciones con este.
- o) Desarrollar hábitos de lectura y su valoración como fuente de información y disfrute.
- p) Fomentar la lectura como medio para acceder a otras culturas.
- q) Desarrollar un bilingüismo equilibrado en español y achagua en los estudiantes achaguas.
- r) Alcanzar un nivel B1 en achagua en los estudiantes campesinos y un B1 en todos los estudiantes.
- s) Desarrollar las competencias lingüísticas en español en todos los estudiantes.

2. Contenido

Como se ha podido ver a través de los objetivos, las asignaturas se encontrarán divididas en asignaturas lingüísticas, las relacionadas con la enseñanza y desarrollo de las dos lenguas vehiculares de la IETY, es decir, el español y el achagua, y asignaturas no lingüísticas, que responden a las otras asignaturas.

De esta manera, se espera que a través de las asignaturas lingüísticas los estudiantes

adquieran y desarrollen las cuatro competencias de la lengua española y de la lengua achagua, mientras que ponen en práctica estas lenguas en las asignaturas no lingüísticas, por lo que se espera reforzar la práctica comunicativa en estos dos idiomas, al mismo tiempo que se amplía el léxico y se refuerzan estructuras gramaticales y se incentiva el uso de ambas lenguas en todas las áreas del conocimiento.

Las asignaturas lingüísticas deben servir como apoyo de las no lingüísticas al enseñar a los estudiantes a usar las lenguas y, las asignaturas no lingüísticas deben promover un ambiente de práctica comunicativa en ambas lenguas, es decir, mientras que las asignaturas lingüísticas deben preparar a los estudiantes para afrontar lingüísticamente a las no lingüísticas, estas últimas deben ofrecer una práctica nociofuncional de la lengua, ayudando así al fortalecimiento de las competencias de las dos lenguas.

Las asignaturas lingüísticas son: a) lengua achagua; b) humanidades y lengua castellana. Mientras que las asignaturas no lingüísticas son: a) ciencias naturales y educación ambiental; b) ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; c) educación artística; d) educación ética y en valores humanos; e) educación física, recreación y deportes; f) matemáticas; g) inglés como lengua extranjera; h) granja integral y i) tecnología e informática, además de las asignaturas técnicas del colegio Yaaliakeisy como lo son producción agropecuaria ecológica y gestión en manejo ambiental.

Para los grados de la escuela Humapo las asignaturas lingüísticas contarán con contenidos estructurantes y no estructurantes, estos contenidos serán comunes en ambas lenguas teniendo así un desarrollo equilibrado en ambas lenguas, mientras que para los grados del colegio Yaaliakeisy estos dos tipos de contenidos no serán comunes.

En cuanto al tiempo para el desarrollo del plan de estudio de las asignaturas, tanto lingüísticas como no lingüísticas, se dividirán los contenidos en educación preescolar, educación básica primaria, educación básica secundaria y educación media; donde el preescolar dura un año (grado cero), la primaria cuatro (de primer grado a cuarto grado según el PEC de la IETY), la secundaria cinco (de grado quinto a grado noveno) y la media dos (décimo y undécimo grado). Cada uno de estos años se fragmentarán en cuatro

periodos académicos, cada periodo de 10 semanas, los cuales están divididos a su vez en ocho semanas de clase y dos de evaluación, refuerzo y recuperación.

2.1. Asignaturas no lingüísticas

Escuela Humapo

Los contenidos de estas asignaturas serán los mismos que se desarrollarían en cualquier escuela, en los mismos grados, ya que el hecho de trabajarlos en achagua o en español no significaría ningún cambio, pues no hay necesidad de renunciar a ninguno de manera previa, puesto que en ambas lenguas se pueden desarrollar todos los contenidos, siendo ambas lenguas vehiculares para el desarrollo de cualquier temática en cualquier asignatura. Por otro lado, se le agregará la visión cultural a cada uno de los contenidos, teniendo en cuenta los principios de la educación intercultural, la carga horaria semanal será la estipulada por le Ministerio de Educación Nacional y el PEC de la IETY.

Colegio Yaaliakeisy

En los contenidos de las asignaturas del colegio se mantendrá la variable sociocultural de manera constante, en donde se pueda ver que las temáticas que se aborden desde las diferentes asignaturas sean trabajadas o vistas desde diferentes puntos de vista, en donde se tengan en cuenta las diferentes culturas, regionales, nacionales y/o mundiales. De esta manera, se procurarán mantener los principios de la educación intercultural. Por otro lado, la carga horaria semanal será la estipulada por le Ministerio de Educación Nacional y el PEC de la IETY.

2.2 Asignaturas lingüísticas

Escuela Humapo

Las asignaturas lingüísticas desarrollarán los siguientes contenidos:

2.2.1. Humanidades y lengua castellana - lengua achagua (4 horas a la semana cada una).

Objetivos	Contenido	Logros	Actividad
Preescolar			
Primer periodo			
<p>Desarrollar las destrezas orales en las dos lenguas.</p> <p>Desarrollar actitud de respeto hacia las dos lenguas y sus culturas.</p>	<p>Preguntar y dar el nombre.</p> <p>Saludos y despedidas.</p> <p>Las vocales.</p> <p>La escritura.</p>	<p>Se presenta dando su nombre.</p> <p>Pregunta acerca de las otras personas.</p> <p>Utiliza adecuadamente los saludos y las despedidas formales e informales.</p> <p>Reconoce las vocales gráficamente.</p>	<p>La tela de la araña para dar y preguntar el nombre.</p> <p>Juego de rol para practicar los saludos y despedidas.</p> <p>Cortar y pegar las vocales.</p> <p>Iniciar los trazos básicos para la escritura.</p>
Segundo Periodo			
<p>Desarrollar las destrezas orales en las dos lenguas.</p>	<p>Los números.</p> <p>Preguntar y dar la</p>	<p>Dice su edad y la de sus compañeros.</p>	<p>Juego de rol.</p> <p>Adivina quién.</p>

Desarrollar actitud de respeto hacia las dos lenguas y sus culturas.	edad. Las consonantes.	Pregunta correctamente la edad a sus compañeros.	Dibuja y pinta los números.
Desarrollar la escritura en ambas lenguas.	La escritura.	Reconoce los números de 0 a 10. Reconoce las consonantes.	La escritura de las letras.
Tercer Periodo			
Desarrollar las destrezas orales en las dos lenguas.	Cómo se escribe. Las combinaciones de consonantes y vocales.	Reconoce las vocales y las consonantes de forma gráfica.	Ejercicio de combinación de vocales y consonantes para formar palabras.
Desarrollar actitud de respeto hacia las dos lenguas y sus culturas.	La ropa.	Escribe combinaciones de vocales y consonantes.	Recortar y pegar letras para formar palabras.
Desarrollar la escritura en ambas lenguas.	Los colores.	Reconoce los colores primarios.	Dibujar y colorear o pintar la ropa que se usa en el colegio y en la casa.
Cuarto Periodo			
Desarrollar las destrezas orales en las dos lenguas.	Los nombres propios.	Reconoce los nombres propios.	Juego con el abecedario.
Desarrollar actitud de respeto hacia las	Deletrear.	Deletrea palabras sencillas y su nombre.	Deletrea mi nombre.
	Las combinaciones de		

dos lenguas y sus culturas. Desarrollar la escritura en ambas lenguas.	consonantes y vocales. Las oraciones simples. Las partes del cuerpo.	Escribe palabras y oraciones sencillas. Reconoce las partes del cuerpo.	Ejercicios de escritura de palabras y oraciones. Dibujar, colorear y nombrar las partes del cuerpo.
Primer grado			
Primer periodo			
Desarrollar las destrezas orales y escritas en las dos lenguas. Fomentar la actitud de respeto e igualdad hacia las dos lenguas y sus culturas. Desarrollar la competencia comunicativa en las dos lenguas.	Saludos y despedidas. Los nombres propios. Preguntar y dar el nombre. Deletrear el nombre. El abecedario. Los verbos ser y estar.	Saluda y se despide utilizando las normas de cortesía. Usa saludos y despedidas formales e informales. Escribe su nombre y reconoce los nombres propios. Reconoce las letras del abecedario español y las usa para deletrear.	Juegos de rol. La telaraña. Recortar y pegar las letras para formar el abecedario. Práctica de deletreo. Ejercicio de huecos para el uso del de consonantes, vocales y los verbos ser y estar. Ejercicios orales.

		<p>Reconoce las letras del abecedario achagua y las usa para deletrear.</p> <p>Utiliza correctamente los verbos ser y estar.</p>	
Segundo Periodo			
<p>Desarrollar las destrezas orales y escritas en las dos lenguas.</p> <p>Fomentar la actitud de respeto e igualdad hacia las dos lenguas y sus culturas.</p> <p>Desarrollar la competencia comunicativa en las dos lenguas.</p>	<p>Los números.</p> <p>Preguntar y dar la edad.</p> <p>El verbo tener.</p> <p>Los colores</p> <p>Las vocales y las consonantes.</p> <p>Las combinaciones de vocales y consonantes.</p>	<p>Reconoce los números de 0 a 30.</p> <p>Pregunta y da la edad.</p> <p>Reconoce los colores primarios y secundarios.</p> <p>Escribe palabras correctamente.</p> <p>Escribe oraciones cortas y sencillas.</p>	<p>Juego de entrevistas.</p> <p>Dibujar y colorear los números.</p> <p>Dictados.</p> <p>Inicio de la actividad de amigos por correspondencia.</p> <p>Taller de escritura.</p>
Tercer Periodo			
Desarrollar las	La familia.	Reconoce los	Lectura acerca de los

<p>destrezas orales y escritas en las dos lenguas.</p> <p>Fomentar la actitud de respeto e igualdad hacia las dos lenguas y sus culturas.</p> <p>Desarrollar la competencia comunicativa en las dos lenguas.</p> <p>Reflexionar acerca de las diferencias y similitudes culturales con otras comunidades.</p>	<p>Preguntar y hablar acerca de otras personas.</p> <p>Los posesivos.</p> <p>Las combinaciones de vocales y consonantes.</p>	<p>integrantes de la familia.</p> <p>Reconoce los diferentes tipos de familia.</p> <p>Habla acerca de su familia.</p> <p>Pregunta acerca de la familia de sus compañeros.</p> <p>Usa los posesivos de forma correcta.</p> <p>Usa las combinaciones vocal-consonante para escribir palabras.</p> <p>Escribe oraciones cortas y sencillas.</p>	<p>diferentes tipos de familia.</p> <p>Presentación acerca de la familia.</p> <p>Juegos de rol.</p> <p>Taller para trabajar los posesivos.</p> <p>Talleres de escritura.</p> <p>Escritura de una carta al amigo por correspondencia hablando de la familia y preguntando por la suya.</p>
<p>Cuarto Periodo</p>			
<p>Desarrollar las destrezas orales y escritas en las dos lenguas.</p>	<p>Los animales.</p> <p>Los artículos.</p>	<p>Reconoce los animales domésticos.</p>	<p>Presentación acerca de los animales domésticos y las mascotas en diferentes países y culturas.</p>

<p>Fomentar la actitud de respeto e igualdad hacia las dos lenguas y sus culturas.</p> <p>Desarrollar la competencia comunicativa en las dos lenguas.</p> <p>Reflexionar acerca de las diferencias y similitudes culturales con otras comunidades.</p>	<p>El verbo haber.</p> <p>El plural y el género.</p> <p>Los números de 0 a 100.</p> <p>Las combinaciones de vocales y consonantes.</p>	<p>Utiliza los artículos determinados e indeterminados de manera correcta.</p> <p>Escribe oraciones cortas respetando la concordancia de número.</p> <p>Escribe oraciones cortas respetando la concordancia de género.</p> <p>Escribe párrafos cortos.</p>	<p>Vídeo “las mascotas más raras”.</p> <p>Exposición acerca de las mascotas.</p> <p>Actividad acerca de la granja.</p> <p>Canción “El viejo Mac Donald”.</p> <p>Trabajo con los números.</p> <p>Juegos de rol.</p> <p>Taller de escritura.</p> <p>Escribir una carta al amigo por correspondencia preguntándole acerca de las mascotas que hay allí en donde el o ella vive.</p>

Segundo grado			
Primer periodo			
<p>Desarrollar las destrezas orales y escritas en las dos lenguas.</p> <p>Fomentar la actitud de respeto e igualdad hacia las dos lenguas y sus culturas.</p> <p>Desarrollar la competencia comunicativa en las dos lenguas.</p> <p>Reflexionar acerca de las diferencias y similitudes culturales con otras comunidades.</p>	<p>El colegio</p> <p>El salón de clase.</p> <p>El plural y el género.</p> <p>Los artículos.</p> <p>Preguntar por cantidad.</p> <p>Las preposiciones.</p>	<p>Reconoce los objetos del salón de clase.</p> <p>Utiliza de forma correcta las preposiciones para ubicar los objetos.</p> <p>Escribe oraciones respetando la concordancia de género y número.</p>	<p>Las aulas de clase.</p> <p>Ubicar los objetos en el salón.</p> <p>Hacer una maqueta del colegio.</p> <p>Dibujar y colorear los objetos del salón de clase.</p> <p>Escritura de una carta al amigo por correspondencia describiendo lo que hay en el colegio y preguntando por el suyo.</p>
Segundo Periodo			
<p>Desarrollar las destrezas orales y escritas en las dos lenguas.</p> <p>Fomentar la actitud de respeto e</p>	<p>La casa.</p> <p>Las preposiciones.</p> <p>Preguntar por objetos.</p>	<p>Reconoce las partes de la casa y sus objetos.</p> <p>Utiliza de forma correcta las preposiciones</p>	<p>Presentación sobre los tipos de casas.</p> <p>Cortar y pegar los objetos de la casa.</p>

<p>igualdad hacia las dos lenguas y sus culturas.</p> <p>Desarrollar la competencia comunicativa en las dos lenguas.</p> <p>Reflexionar acerca de las diferencias y similitudes culturales con otras comunidades.</p>	<p>Los días de la semana.</p> <p>Los meses del año.</p> <p>Los cumpleaños.</p>	<p>para ubicar los objetos.</p> <p>Escribe oraciones respetando la concordancia de género y número.</p>	<p>Descripción escrita sobre la ubicación de los objetos de la casa.</p> <p>Presentación oral sobre la habitación o parte de la casa favorita.</p> <p>Creación de un almanaque.</p> <p>Cómo se celebran los cumpleaños en otras culturas.</p> <p>Escritura de una carta al amigo por correspondencia describiendo lo que hay en su casa y preguntando por la suya.</p>
<p>Tercer Periodo</p>			
<p>Desarrollar las destrezas orales y escritas en las dos lenguas.</p> <p>Fomentar la actitud de respeto e igualdad hacia las dos lenguas y sus</p>	<p>Los juegos y los deportes.</p> <p>Los juguetes.</p> <p>Preguntar y hablar acerca de lo que le</p>		<p>Presentación sobre juegos y deportes.</p> <p>Los juguetes en las otras culturas.</p> <p>Exposición sobre su</p>

<p>culturas.</p> <p>Desarrollar la competencia comunicativa en las dos lenguas.</p> <p>Reflexionar acerca de las diferencias y similitudes culturales con otras comunidades.</p>	<p>gusta y no le gusta.</p> <p>El verbo gustar.</p> <p>Las acciones.</p> <p>Hablar de lo que se está haciendo.</p>		<p>juguete favorito.</p> <p>Actividad oral sobre los hobbies.</p> <p>Recortar y pegar dibujos sobre deportes, juegos y actividades de tiempo libre.</p> <p>Describir lo que están haciendo personas en una serie de imágenes.</p> <p>Diálogos preguntando acerca de gustos.</p> <p>Escribir una carta al amigo por correspondencia contándole acerca de sus hobbies y deportes preferidos, así como de sus gustos.</p>
<p>Cuarto Periodo</p>			
<p>Desarrollar las destrezas orales y escritas en las dos lenguas.</p>	<p>Las partes del cuerpo.</p> <p>Los adjetivos.</p>	<p>Reconoce las partes de su cuerpo.</p> <p>Se describe así</p>	<p>Dibujar el cuerpo y señalar las partes.</p> <p>Describirse a sí mismo.</p>

<p>Fomentar la actitud de respeto e igualdad hacia las dos lenguas y sus culturas.</p> <p>Desarrollar la competencia comunicativa en las dos lenguas.</p> <p>Reflexionar acerca de las diferencias y similitudes culturales con otras comunidades.</p>	<p>Describirse a sí mismo y a otras personas.</p> <p>Los verbos ser, estar y tener.</p> <p>Preguntar y dar descripciones físicas.</p> <p>Preguntar y dar descripciones personales.</p>	<p>mismo y a sus amigos.</p> <p>Utiliza correctamente los verbos ser, estar y tener.</p> <p>Reconoce los adjetivos de descripción física.</p> <p>Reconoce los adjetivos para la descripción de personalidad y estados de ánimo.</p>	<p>Describir personas de diferentes nacionalidades y etnias.</p> <p>Reconocimiento de estados de animo.</p> <p>Describir personalidades de personas famosas.</p> <p>Juego adivina quien.</p> <p>Escribir una carta a su amigo por correspondencia describiéndose a sí mismo y a su mejor amigo.</p>
<p>Tercer grado</p>			
<p>Primer periodo</p>			
<p>Desarrollar las destrezas orales y escritas en las dos lenguas.</p>	<p>Presentación personal.</p> <p>Los verbos ser, estar, tener, vivir, hablar.</p>	<p>Se presenta a sí mismo y da información personal.</p>	<p>Juego de rol.</p> <p>Entrevista.</p>

<p>Fomentar la actitud de respeto e igualdad hacia las dos lenguas y sus culturas.</p> <p>Desarrollar la competencia comunicativa en las dos lenguas.</p> <p>Reflexionar acerca de las diferencias y similitudes culturales con otras comunidades.</p>	<p>Dónde y con quién vive.</p> <p>Hablar acerca de su familia.</p> <p>Los números ordinales.</p> <p>Las etnias, las nacionalidades y los idiomas.</p> <p>Preguntas con dónde, cuál, qué, quién y cuánto.</p> <p>Los demostrativos este, esta, estos y estas.</p> <p>La descripción física de las personas, objetos y animales.</p> <p>La descripción de la personalidad.</p>	<p>Se describe a sí mismo y a su núcleo familiar.</p> <p>Reconoce las diferentes etnias, nacionalidades y lenguas.</p> <p>Reconoce los diferentes tipos de familias que hay en Colombia y el mundo.</p> <p>Utiliza correctamente las interrogativas.</p> <p>Hace descripciones físicas.</p> <p>Se describe a sí mismo tanto física como personalmente.</p> <p>Hace descripciones de personalidad.</p>	<p>Lectura sobre los diferentes tipos de familias en Colombia.</p> <p>Trabajo sobre léxico acerca de países, nacionalidades e idiomas.</p> <p>Dibujar un mapamundi y localizar países y nacionalidades.</p> <p>Trabajo de investigación acerca de las familias en el mundo.</p> <p>Juego de adivina quién.</p> <p>Taller de escritura creativa “mi amigo imaginario”.</p>
--	--	---	---

Segundo Periodo

<p>Desarrollar las destrezas orales y escritas en las dos lenguas.</p>	<p>Las horas.</p> <p>Las partes del día.</p>	<p>Pregunta y da la hora de forma correcta.</p>	<p>Dibujar y colorear un reloj para actividades en clase.</p>
<p>Fomentar la actitud de respeto e igualdad hacia las dos lenguas y sus culturas.</p>	<p>Los saludos y las despedidas formales.</p>	<p>Saluda y se despide respetando el registro.</p>	<p>Juegos de rol.</p> <p>Lectura sobre un día en la vida de...</p>
<p>Desarrollar la competencia comunicativa en las dos lenguas.</p>	<p>La rutina y las acciones diarias.</p> <p>La ropa.</p>	<p>Describe su rutina diaria.</p> <p>Habla acerca de su ropa y la describe.</p>	<p>Encuesta sobre las acciones cotidianas.</p>
<p>Reflexionar acerca de las diferencias y similitudes culturales con otras comunidades.</p>	<p>Los adjetivos.</p> <p>Los colores.</p> <p>Los posesivos.</p>	<p>Reconoce los colores primarios, secundarios y terciarios.</p>	<p>Lectura sobre la ropa en las diferentes regiones de Colombia.</p> <p>Exposición sobre trajes típicos.</p>
	<p>Los artículos.</p>	<p>Utiliza de manera correcta los artículos definidos e indefinidos.</p>	
	<p>Los demostrativos.</p>	<p>Utiliza correctamente los demostrativos.</p>	

Tercer Periodo			
Desarrollar las destrezas orales y escritas en las dos lenguas.	Las profesiones.	Reconoce y describe las profesiones.	Taller sobre las profesiones.
	El género.		Taller sobre las consonantes s, z y c.
Fomentar la actitud de respeto e igualdad hacia las dos lenguas y sus culturas.	Las acciones.	Escribe respetando la concordancia de género.	Taller sobre las letras q, c y k.
	La s, la z y la c.		
	La q, la c y la k.	Reconoce la diferencia entre las letras s, z y c.	Encuesta sobre los hobbies y las actividades en el tiempo libre.
Desarrollar la competencia comunicativa en las dos lenguas.	El tiempo libre.	Reconoce la diferencia entre las letras q, c y k.	
	Mi barrio.		Dibujar un plano del lugar en donde vive.
Reflexionar acerca de las diferencias y similitudes culturales con otras comunidades.	Las preposiciones.	Describe lo que hace en su tiempo libre.	Juego de rol.
	Cómo llegar a un lugar.	Describe el lugar en donde vive.	
		Utiliza las preposiciones para describir un lugar.	
		Da instrucciones	

		claras y precisas.	
Cuarto Periodo			
<p>Desarrollar las destrezas orales y escritas en las dos lenguas.</p> <p>Fomentar la actitud de respeto e igualdad hacia las dos lenguas y sus culturas.</p> <p>Desarrollar la competencia comunicativa en las dos lenguas.</p> <p>Reflexionar acerca de las diferencias y similitudes culturales con otras comunidades.</p>	<p>La ciudad.</p> <p>Los lugares de la ciudad.</p> <p>Los medios de transporte.</p> <p>La comida.</p> <p>El verbo gustar.</p> <p>Las partes del cuerpo.</p> <p>Las enfermedades.</p> <p>Descripción de estado físico y anímico.</p>	<p>Reconoce los diferentes lugares de una ciudad.</p> <p>Reconoce los diferentes medios de transporte.</p> <p>Reconoce las frutas, los vegetales, las verduras y las carnes.</p> <p>Expresa sus gustos acerca de las comidas.</p> <p>Reconoce las partes del cuerpo.</p> <p>Habla acerca de cómo se siente física y anímicamente.</p>	<p>Lectura sobre las ciudades más grandes de Colombia.</p> <p>Dibujar una ciudad y señalar los lugares que se pueden encontrar.</p> <p>Taller sobre léxico de los medios de transporte y la ciudad.</p> <p>Taller sobre la comida.</p> <p>Video: “las comidas más raras”.</p> <p>Dibujar y colorear un cuerpo humano.</p> <p>Taller sobre síntomas y enfermedades.</p> <p>Juego de rol paciente-enfermo.</p>

Cuarto grado			
Primer periodo			
<p>Desarrollar las destrezas orales y escritas en las dos lenguas.</p> <p>Fomentar la actitud de respeto e igualdad hacia las dos lenguas y sus culturas.</p> <p>Desarrollar la competencia comunicativa en las dos lenguas.</p> <p>Reflexionar acerca de las diferencias y similitudes culturales con otras comunidades.</p>	<p>Las personas del mundo.</p> <p>Los países.</p> <p>Las nacionalidades y las lenguas.</p> <p>Los animales del mundo.</p> <p>Descripción física y personal.</p> <p>Comparativos y superlativos.</p> <p>La rutina diaria.</p> <p>En el colegio.</p> <p>En la casa.</p>	<p>Reconoce los países y las nacionalidades.</p> <p>Reconoce los animales salvajes.</p> <p>Describe objetos, lugares y animales.</p> <p>Hace comparaciones.</p> <p>Habla acerca de su rutina en el colegio y en la casa.</p> <p>Habla acerca de sus actividades durante el tiempo libre.</p> <p>Utiliza los adjetivos, los comparativos y</p>	<p>Lectura acerca de diferentes culturas en el mundo.</p> <p>Taller sobre países y nacionalidades.</p> <p>Taller sobre los animales salvajes.</p> <p>Exposición acerca del animal salvaje favorito.</p> <p>Taller con adjetivos, comparativos y superlativos.</p> <p>Taller de escritura acerca de su vida y las cosas que hace.</p>

	Los fines de semana.	los superlativos.	
Segundo Periodo			
<p>Desarrollar las destrezas orales y escritas en las dos lenguas.</p> <p>Fomentar la actitud de respeto e igualdad hacia las dos lenguas y sus culturas.</p> <p>Desarrollar la competencia comunicativa en las dos lenguas.</p> <p>Reflexionar acerca de las diferencias y similitudes culturales con otras comunidades.</p>	<p>Las vacaciones pasadas.</p> <p>Los adverbios.</p> <p>Cuando los abuelos eran niños.</p> <p>Los verbos en tiempos simples del pretérito.</p> <p>Los cuentos, las fábulas y las leyendas.</p>	<p>Describe acciones utilizando los verbos en pretérito.</p> <p>Utiliza correctamente las formas simples del pretérito.</p>	<p>Lectura acerca de las vacaciones pasadas de tres personajes.</p> <p>Lectura acerca de la niñez de personas de diferentes culturas.</p> <p>Presentación acerca de la vida de los abuelos cuando eran niños.</p> <p>Taller de conjugación de verbos.</p> <p>Taller de lectura de cuentos, fábulas y leyendas.</p> <p>Taller de escritura.</p>
Tercer Periodo			
<p>Desarrollar las destrezas orales y escritas en las dos lenguas.</p> <p>Fomentar la actitud de respeto e</p>	<p>El año pasado era diferente.</p> <p>¿Qué estabas haciendo ayer?</p>	<p>Describe acciones pasadas.</p> <p>Utiliza correctamente las formas compuestas del</p>	<p>Exposición acerca de cómo era la vida durante las décadas pasadas.</p> <p>Redacción acerca de lo que ha pasado</p>

<p>igualdad hacia las dos lenguas y sus culturas.</p> <p>Desarrollar la competencia comunicativa en las dos lenguas.</p> <p>Reflexionar acerca de las diferencias y similitudes culturales con otras comunidades.</p>	<p>Hechos en pasado.</p> <p>Biografías.</p> <p>Los verbos en los tiempos compuestos del pretérito.</p>	<p>pretérito.</p>	<p>durante los últimos días, meses, años.</p> <p>Lectura de biografías.</p> <p>Taller de escritura, creación de una autobiografía.</p> <p>Taller de conjugación de verbos.</p>
<p>Cuarto Periodo</p>			
<p>Desarrollar las destrezas orales y escritas en las dos lenguas.</p> <p>Fomentar la actitud de respeto e igualdad hacia las dos lenguas y sus culturas.</p> <p>Desarrollar la competencia comunicativa en las dos lenguas.</p> <p>Reflexionar acerca de las diferencias y</p>	<p>Planes futuros</p> <p>¿Qué vas a hacer cuando seas grande?</p> <p>Oraciones temporales con cuando.</p> <p>¿Qué vas a hacer en vacaciones?</p> <p>El mundo del futuro.</p> <p>Condicionales.</p>	<p>Describe planes futuros.</p> <p>Describe el clima.</p> <p>Reconoce la ropa que se necesite según el clima.</p> <p>Utiliza los condicionales de manera correcta.</p>	<p>Leer acerca de lo que se suele hacer en vacaciones en las diferentes culturas.</p> <p>Taller de escritura acerca de planes futuros.</p> <p>Presentación de: “como veíamos el futuro hace 50 años”.</p> <p>Exposición acerca de cómo se imaginan el mundo del futuro.</p>

similitudes culturales con otras comunidades.	El clima. La ropa.		Haciendo hipótesis acerca del futuro. Taller acerca de las estaciones. Programa de moda mostrando la ropa para cada estación.
---	---------------------------	--	---

Colegio Yaaliakeisy

Por grados los contenidos que se desarrollaran en las asignaturas lingüísticas del colegio Yaaliakeisy serán:

2.2.2. Humanidades y lengua castellana 4 horas a la semana.

Objetivos generales	Contenido	Logros académicos	Actividad
Quinto grado			
Primer periodo			
Reflexionar acerca de su vida y la de los demás desde una visión crítica y abierta a las diferencias y	La vida cotidiana. Mi familia y yo. La vida en mi	Describe su vida diaria utilizando correctamente el presente y sus modos.	Taller de lectura acerca de la vida cotidiana de otras personas. Escribir composición

<p>similitudes.</p> <p>Fomentar las actitudes del dialogo intercultural.</p> <p>Desarrollar las aptitudes lingüísticas en la lectoescritura.</p>	<p>comunidad.</p> <p>Los juegos y los deportes.</p> <p>Los nombres propios.</p> <p>La mayúscula.</p> <p>Las letra b y v.</p>	<p>Usa adecuadamente las mayúsculas y las minúsculas.</p> <p>Reconoce la diferencia entre la b y la v.</p> <p>Respeto las reglas ortográficas.</p>	<p>acerca de su vida y su familia.</p> <p>Taller sobre los nombres propios y su ortografía.</p> <p>Ejercicio de vocabulario y ortografía sobre la b y la v.</p> <p>Creación de amigos por correspondencia.</p>
<p>Segundo Periodo</p>			
<p>Reflexionar acerca de su vida y la de los demás desde una visión crítica y abierta a las diferencias y similitudes.</p> <p>Desarrollar las aptitudes lingüísticas en la lectoescritura.</p> <p>Reflexionar acerca de la literatura como medio de expresión artístico</p>	<p>La fábula y el cuento.</p> <p>La vida en la escuela antes del colegio.</p> <p>Las vacaciones.</p> <p>La historia de mis ancestros.</p> <p>El uso del punto y la coma.</p>	<p>Reconoce las características de una fábula y un cuento.</p> <p>Describe acciones que tuvieron lugar en tiempo pasado.</p> <p>Usa adecuadamente el punto y la coma.</p> <p>Respeto las reglas ortográficas.</p>	<p>Taller de lectura de fábulas y cuentos.</p> <p>Composición escrita acerca de su cómo era la vida antes del colegio.</p> <p>Lectura acerca de lo que se acostumbra hacer en vacaciones a partir de las cartas recibidas de sus amigos por correspondencia.</p>

<p>y cultural.</p> <p>Desarrollar las habilidades escritas y orales.</p>	<p>El tiempo pretérito.</p> <p>Las letras c, k y q.</p>	<p>Reconoce la diferencia entre las letras c, k y q.</p>	<p>Respuesta escrita acerca de las últimas vacaciones.</p> <p>Lectura de biografías.</p> <p>Exposición oral acerca de la biografía de uno de los abuelos.</p>
<p>Tercer Periodo</p>			
<p>Desarrollar las habilidades escritas y orales.</p> <p>Reflexionar acerca de su vida y la de los demás desde una visión crítica y abierta a las diferencias y similitudes.</p>	<p>Las entrevistas.</p> <p>La farándula.</p> <p>Preguntando acerca de temas de interés.</p> <p>Las oraciones interrogativas.</p> <p>Los derechos y los deberes.</p> <p>El imperativo</p> <p>La letra h.</p>	<p>Reconoce las oraciones interrogativas.</p> <p>Usa las oraciones interrogativas para diseñar una entrevista.</p> <p>Entrevista a sus compañeros de forma asertiva.</p> <p>Reconoce el imperativo.</p> <p>Escribe respetando las reglas ortográficas.</p>	<p>Ver una entrevista televisiva y escuchar una entrevista radial.</p> <p>Diseño de entrevistas.</p> <p>Trabajar el manual del estudiante y ver los derechos y deberes del estudiante.</p> <p>Taller ortográfico acerca del uso de la h.</p> <p>Taller sobre el imperativo y las interrogativas.</p> <p>Escribir una carta al amigo por</p>

		Reconoce la letra h y la usa correctamente.	correspondencia contándole acerca de sus deberes y derechos en la escuela y en la comunidad y preguntando acerca de los suyos.
Cuarto Periodo			
<p>Desarrollar las habilidades escritas y orales.</p> <p>Reflexionar acerca de su vida y la de los demás desde una visión crítica y abierta a las diferencias y similitudes.</p> <p>Desarrollar las aptitudes lingüísticas en la lectoescritura.</p>	<p>El mundo moderno.</p> <p>El mundo del mañana.</p> <p>Mi vida futura.</p> <p>Mis planes a futuro.</p> <p>El condicional.</p> <p>El futuro.</p>	<p>Describe sus planes a futuro.</p> <p>Utiliza las reglas ortográficas en sus textos.</p> <p>Lee y comprende los textos presentados en clase.</p> <p>Habla y escribe con corrección.</p>	<p>Lectura acerca de las predicciones acerca del futuro.</p> <p>Taller de escritura creativa acerca del futuro.</p> <p>Exposiciones acerca de sus planes para el futuro.</p> <p>Taller gramatical acerca de los tiempos futuros y el condicional.</p> <p>Taller de escritura para el amigo por correspondencia.</p>

Sexto grado			
Primer periodo			
<p>Establecer relaciones entre situaciones de obras literarias y su contexto.</p> <p>Mejorar las competencias en comprensión y producción de textos narrativos.</p>	<p>Para qué sirven las palabras.</p> <p>La oración simple y sus elementos.</p> <p>El lenguaje de la literatura</p> <p>Ideas principales y secundarias de un texto.</p> <p>El párrafo.</p> <p>Descripción de objetos, personas y situaciones.</p> <p>Concepto y origen de la lengua.</p> <p>La comunicación y sus elementos.</p>	<p>Emite coherentemente un mensaje escuchado.</p> <p>Diferencia en forma oral y escrita la idea principal de un texto.</p> <p>Se expresa con coherencia en los diálogos y en los textos escritos.</p> <p>Describe coherentemente situaciones de la vida diaria, objetos y personas.</p> <p>Utiliza con propiedad signos de puntuación como el punto y la coma.</p>	<p>Taller de análisis y comprensión textual.</p> <p>Taller de investigación.</p> <p>Taller de descripción de imágenes.</p> <p>Taller de investigación.</p> <p>Taller de análisis y comprensión de texto.</p> <p>Lectura y análisis del cuento “El Amigo Fiel”.</p>

	<p>El diálogo.</p> <p>Signos de puntuación: (el punto y la coma).</p> <p>Tema de un texto.</p> <p>El género, el número y los artículos.</p>		
Segundo Periodo			
<p>Establecer relaciones entre situaciones de obras literarias y su contexto.</p> <p>Produce e interpreta textos del género narrativo dentro de su contexto.</p> <p>Mejorar las competencias en comprensión y producción de textos narrativos.</p> <p>Identificar la oración sus partes y los tipos de</p>	<p>Conectores lógicos.</p> <p>Sinónimos y antónimos.</p> <p>El sustantivo.</p> <p>El verbo.</p> <p>El adjetivo.</p> <p>Los determinantes.</p> <p>Lenguaje literal y lenguaje figurado.</p> <p>Los géneros literarios</p> <p>El cuento (género</p>	<p>Escribe textos atendiendo a la estructura lógica del mismo (coherencia, cohesión).</p> <p>Analiza el mensaje literal, e implícito de un texto.</p> <p>Identifica las palabras según sus características (sustantivo, verbo, adjetivo).</p> <p>Identifica sinónimos y antónimos de una</p>	<p>Taller de análisis y producción textual.</p> <p>Ejercicio de clasificación de textos.</p> <p>Taller de identificación de símbolos e interpretación de mensajes.</p> <p>Taller de producción de texto mediante historietas.</p> <p>Taller de comprensión de lectura del cuento El Ruiseñor y La Rosa.</p>

<p>palabras.</p> <p>Reflexionar acerca de las visiones culturales de las demás personas y de sí mismos.</p>	<p>normativo).</p> <p>Historietas, símbolos, señales, gestos, pinturas, mimos.</p> <p>Lenguaje verbal y no verbal.</p> <p>Intención comunicativa.</p> <p>El indicativo.</p> <p>Historias en pasado.</p>	<p>palabra dada.</p> <p>Interpreta mensajes no verbales dentro de su contexto.</p> <p>Reduce textos con características narrativas.</p> <p>Adhiere palabras nuevas a su vocabulario.</p> <p>Diferencia la temática general en diferentes textos.</p> <p>Lee e interpreta obras literarias cortas.</p> <p>Usa correctamente los pretéritos simples.</p>	
Tercer Periodo			
<p>Comprender e interpretar diversos tipos de texto para</p>	<p>Los tipos de texto.</p>	<p>Clasifica los textos según su tipología.</p>	<p>Taller de lectura del cuento “Monologo de Isabel viendo llover en</p>

<p>clasificar la tipología.</p> <p>Mejorar las competencias en comprensión y producción de textos narrativos y descriptivos.</p> <p>Establecerá relaciones entre los textos provenientes de la tradición oral y otros textos, en cuanto a temas personajes, lenguaje entre otros</p>	<p>Las figuras literarias.</p> <p>El análisis de obras, atendiendo al género, temática, época y región.</p> <p>La lectura oral y silenciosa.</p> <p>La producción de textos narrativos, poéticos descriptivos.</p> <p>Las ideas principales de un texto.</p> <p>El resumen.</p> <p>Los mapas conceptuales.</p> <p>Los párrafos.</p> <p>Los demostrativos y los indefinidos.</p> <p>Los interrogativos.</p>	<p>Capta la intención comunicativa del autor de un texto.</p> <p>Escribe texto poético empleando figuras literarias.</p> <p>Reconoce las ideas principales en un texto escrito.</p> <p>Redacta resúmenes de un texto sugerido.</p> <p>Diseña mapas conceptuales de un texto escrito.</p> <p>Analiza obras literarias de acuerdo a temática y a género.</p> <p>Reconoce los verbos en indicativo.</p>	<p>Macondo” de Gabriel García Márquez.</p> <p>Taller de comprensión de lectura.</p> <p>Ejercicio de identificación de ideas principales.</p> <p>Talleres individuales y grupales para organizar los párrafos de un texto.</p> <p>Ejercicio de hacer resúmenes cortos y excusas.</p> <p>Expresión por medio de mapas conceptuales.</p>
--	--	--	---

	El indicativo.	Usa correctamente los pretéritos simples.	
Cuarto Periodo			
Reconocer las diferencias culturales en cuanto al uso de la lengua en los medios de comunicación, las cartas, notas y excusas.	Los medios de comunicación	Identifica diferentes medios de información.	Taller acerca de los medios de comunicación.
Distinguir los diferentes medios de información de su entorno.	La noticia.	Selecciona y clasifica la información emitida por los medios de comunicación.	Taller de textos cortos y sus formatos.
Redactar mensajes escritos con intención comunicativa y expresiva atendiendo a la coherencia	Los mensajes escritos (cartas, notas, excusas).	Clasifica las palabras según el acento.	Escribiendo cartas formales e informales.
Conocer las normas ortográficas de acentuación en las palabras, en la producción de un texto escrito.	La intertextualidad.	Reconoce palabras que tengan diptongo, triptongo y hiato.	Taller sobre las palabras y su clasificación según la acentuación.
	Las clases de palabras según la acentuación de la sílaba tónica (esdrújula, aguda, grave, sobreesdrújula).	Maneja un buen vocabulario para expresarse en forma oral.	Reconociendo las palabras en los textos.
	Ortografía: Diptongo, Triptongo, Hiato.	Distingue la escritura y el significado de las palabras homófonas y	
	Las palabras homófonas, homónimas.		
	Los extranjerismos, arcaísmos,		

	<p>neologismos, regionalismos y vulgarismos.</p> <p>Los posesivos.</p> <p>El subjuntivo.</p>	<p>homónimas.</p> <p>Separa correctamente las palabras al escribir.</p> <p>Se expresa con lenguaje técnico en su cotidianidad.</p> <p>Reconoce los verbos en subjuntivo.</p>	
Séptimo grado			
Primer periodo			
<p>Reflexionar acerca de las diferentes posturas sobre el origen de la lengua y los idiomas.</p> <p>Organizar las ideas para la producción de textos coherentes teniendo en cuenta la importancia de los procesos de</p>	<p>Historia de la lengua.</p> <p>Los elementos de la comunicación.</p> <p>La oración (partes).</p> <p>Los resúmenes.</p>	<p>Identifica y explica los elementos básicos que intervienen en el proceso de la comunicación.</p> <p>Analiza oraciones simples para identificar sus elementos y las relaciones que se</p>	<p>Taller de análisis y comprensión de lectura .</p> <p>Taller de investigación.</p> <p>Ejercicios de gráfica sobre elementos de la comunicación.</p>

<p>comunicación e intención de los textos leídos.</p> <p>Comprender las ideas generales de los textos escritos y orales.</p> <p>Reconocer en los actos comunicativos los elementos que intervienen en el proceso de la comunicación.</p> <p>Elaborar resúmenes de diferentes lecturas.</p>	<p>La producción de la voz (vocales y consonantes).</p> <p>El indicativo.</p>	<p>dan entre estos.</p> <p>Hace uso adecuado de conectores lógicos para elaborar resúmenes.</p> <p>Identifica la temática general en diferentes textos y actos comunicativos.</p> <p>Reconoce el indicativo.</p> <p>Usa correctamente los pretéritos simples.</p>	<p>Análisis del disco un millón de amigos.</p> <p>Taller de lectura individual.</p> <p>Taller de lectura grupal.</p> <p>Desarrollo de las cartillas de preparación para las pruebas nacionales Saber.</p>
<p>Segundo Periodo</p>			
<p>Identificar la intención comunicativa de cada uno de los textos.</p> <p>Desarrollar la habilidad de análisis e interpretación de textos de diferentes</p>	<p>Las clases de textos.</p> <p>¿Por qué pronunciar bien?</p> <p>El periódico.</p> <p>El uso de los signos de</p>	<p>Identifica diferentes tipos de textos o actos de comunicación implícitos en los mismos.</p> <p>Interpreta y analiza textos informativos sencillos</p>	<p>Ejercicio con recortes de párrafos de diferentes tipos de textos.</p> <p>Taller de lectura.</p> <p>Construcción de párrafos de diferentes</p>

<p>clases.</p> <p>Desarrollar la interpretación de signos e identificación de los códigos a los que pertenecen.</p>	<p>puntuación.</p> <p>La descripción.</p> <p>La biblioteca.</p> <p>Los códigos lógicos.</p> <p>El subjuntivo.</p>	<p>reparando de estos las palabras y sus componentes.</p> <p>Identifica los códigos lógicos y señala en que situaciones y lugares se usan.</p> <p>Reconoce el subjuntivo.</p>	<p>tipos de textos.</p> <p>Talleres individuales de lectura – cartillas, pruebas saber.</p> <p>Taller de lectura en voz alta.</p> <p>Ejercicio de dictado de utilización de la coma.</p> <p>Taller de análisis y comprensión de lectura.</p>
<p>Tercer Periodo</p>			
<p>Reflexionar acerca de la importancia de la tradición oral en las diferentes culturas.</p> <p>Reconocer al cuento, el mito y la leyenda como medios de expresión de realidades culturales.</p>	<p>La expresión oral.</p> <p>La entonación.</p> <p>La narración.</p> <p>La novela.</p> <p>El debate.</p>	<p>Hace lectura de relatos con buena entonación.</p> <p>Reconoce la importancia de la tradición oral en las diferentes culturas.</p> <p>Diferencia las características de las clases de novelas.</p>	<p>Taller de comprensión de lectura Juan Salvador Gaviota.</p> <p>Ejercicio de identificación de los adjetivo de un escrito.</p> <p>Taller de investigación.</p> <p>Talleres de lectura.</p>

<p>Fomentar el conocimiento de la propia cultura y la de los demás a través de expresiones literarias.</p>	<p>La lectura recreativa.</p>	<p>Participa activamente en debates de temas de interés.</p>	<p>Actividad de cuentos.</p>
<p>Establece diferencias y semejanzas entre textos de tradición oral.</p>	<p>El cuento.</p>	<p>Práctica la escritura de cuentos y lectura de mitos y novelas.</p>	<p>Los mitos y las leyendas, del llano, Colombia y del mundo actual.</p>
<p>Interpretar y clasificar textos provenientes de la tradición oral, tales como: coplas, mitos, leyendas, relatos mitológicos, canciones, proverbios, refranes y cuentos.</p>	<p>El mito.</p>	<p>Identifica al adjetivo como palabra que sirve para describir cosas, lugares y personas en la narración.</p>	<p>Concurso de cuentos.</p>
	<p>La leyenda.</p>		
	<p>La descripción (los adjetivos).</p>		
	<p>La narración de hechos pasados.</p>	<p>Reconoce y utiliza el imperativo correctamente.</p>	
	<p>El imperativo.</p>	<p>Hace descripciones de personas, objetos y lugares.</p>	
		<p>Reconoce y usa los pretéritos para la narración de</p>	

		historias en tiempos pasados.	
Cuarto Periodo			
<p>Desarrollar la capacidad de descripción poética de la realidad, el entorno y la cultura.</p> <p>Reflexionar acerca del lenguaje poético como forma de expresión social y cultural.</p> <p>Fomentar la interacción y el trabajo cooperativo a través del diálogo.</p> <p>Reflexionar acerca del saber popular que se manifiesta a través de los refranes.</p> <p>Fortalecer los conocimientos ortográficos y gramaticales.</p>	<p>Poesía y lenguaje poético.</p> <p>Elementos poéticos.</p> <p>La expresión de las ideas y los argumentos.</p> <p>El uso de la B y V.</p> <p>El uso de la G y la J.</p> <p>Los diálogos.</p> <p>El verbo.</p> <p>Formas no personales del verbo.</p> <p>El lenguaje diario y coloquial.</p> <p>Los refranes.</p>	<p>Expone diversas propuestas de interpretación de un mismo texto con base en la comprensión y su parte simbólica, ideológica y cultural.</p> <p>Expresa sus emociones y vivencias a través del lenguaje y medios gestuales verbales, utilizando diferentes maneras para expresarse y comunicar algo en forma clara y coherente.</p> <p>Diferencia los usos de la B y la V, y de igual manera lo hace con la J y la G.</p> <p>Reconoce las preposiciones y</p>	<p>Taller de lectura y escritura de poesía.</p> <p>Desarrollo de talleres de ortografía diferenciando la B y la V, al igual que la G y la J.</p> <p>Juego de rol para la producción de diálogos.</p> <p>Taller acerca del verbo.</p> <p>Taller de lectura de refranes y construcción de refranes nuevos sobre temas cotidianos.</p>

	La preposición.	sus usos.	
	Los tiempos simples.	Reconoce los refranes y su uso como medio de expresión cultural.	
		Reconoce los tiempos simples.	
Octavo grado			
Primer periodo			
Reflexionar acerca de la importancia de las lenguas como objeto cargado de expresión cultural.	La importancia del idioma.	Reconoce a los idiomas como instrumentos principales en la vida diaria de las diferentes comunidades.	Ejercicios de comprensión de lectura sobre la importancia de la lengua.
Desarrollar el conocimiento acerca de las diferentes formas de expresión literarias como medios de representación cultural.	Los tipos de lenguaje.	Identifica el lenguaje literario del lenguaje común y del científico.	Elaboración de versos sobre temas cotidianos.
Desarrollar las	Los géneros literarios.	Reconoce la lírica como expresión de los	Ejercicios de lectura y análisis de fragmentos de novelas.
	Las figuras literarias.		Taller de redacción de ensayo sobre la importancia de las
	Las características de la lírica.		
	La novela.		

<p>actitudes críticas y fomentar la expresión de estas a través de los diferentes tipos de textos escritos y orales.</p> <p>Fortalecer los conocimientos ortográficos y gramaticales.</p>	<p>El ensayo.</p> <p>El cuento.</p> <p>El teatro.</p> <p>Los grafitis.</p> <p>El romanticismo.</p> <p>El modernismo.</p> <p>La relación bibliográfica.</p> <p>Palabras homófonas con C, S y Z.</p> <p>Los tiempos simples y los tiempos compuestos.</p>	<p>sentimientos.</p> <p>Identifica los tipos de novela a partir de pequeños fragmentos.</p> <p>Redacta ensayos sobre temas de valores morales.</p> <p>Reconoce el romanticismo, sus características principales y autores nacionales.</p> <p>Reconoce a los autores modernistas colombianos.</p> <p>Identifica en un texto dado las figuras literarias.</p> <p>Reconoce los grafitis como medio de expresión artística</p>	<p>culturas nacionales y sus lenguas.</p> <p>Mesa redonda para tratar el tema de la el lenguaje y la cultura.</p> <p>Reflexión sobre la lectura (Los sonidos del silencio).</p> <p>Presenta trabajo escrito sobre la obra a la diestra de Dios padre.</p> <p>Exposición por grupos sobre el modernismo.</p> <p>Representación teatral sobre la obra “A la diestra de Dios padre”.</p> <p>Taller sobre los grafitis y elaboración de estos referentes a temas cotidianos.</p> <p>Taller de ortografía de palabras homófonas</p>
---	---	--	--

		<p>y cultural.</p> <p>Reconoce las palabras homófonas con C, S y Z.</p> <p>Reconoce los tiempos simples y los tiempos compuestos.</p>	<p>con C, S y Z.</p>
Segundo Periodo			
<p>Fomentar la apropiación crítica de diferentes manifestaciones literarias del contexto nacional.</p> <p>Reconocer y reflexionar acerca de las diferentes variantes geográficas del español en Colombia.</p> <p>Reconocer las diferentes lenguas que se hablan en Colombia.</p> <p>Reflexionar acerca</p>	<p>La literatura de 1920 a 1960.</p> <p>Aspectos históricos y culturales en la literatura.</p> <p>Antecedentes de la época de la violencia.</p> <p>La novela de la violencia.</p> <p>La poesía en Colombia.</p> <p>Gabriel García Márquez</p>	<p>Hace análisis de textos literarios de 1920 – 1960.</p> <p>Establece diferencias entre la literatura de los años 1920-1960 y la actual.</p> <p>Reconoce la poesía colombiana y sus principales representantes.</p> <p>Identifica los aspectos sociales, culturales e históricos de novelas de la</p>	<p>Lectura de textos literarios de 1920 – 1960.</p> <p>Lectura de poesía de autores nacionales.</p> <p>Exponer sobre fragmentos de novelas sobre la violencia.</p> <p>Taller de lectura de cuentos.</p> <p>Dramatización sobre el coronel no tiene quien le escriba.</p>

<p>de la riqueza lingüística de Colombia.</p>	<p>La literatura nacional 1960 – 1990 primera parte.</p> <p>Elementos del cuento.</p> <p>El cuento en Colombia .</p> <p>Las lenguas en Colombia.</p> <p>Los tiempos simples y los tiempos compuestos.</p>	<p>violencia.</p> <p>Reconoce la obra de Gabriel García Márquez.</p> <p>Reconoce los tiempos simples y los tiempos compuestos.</p>	<p>Redacción sobre vida y obra de García Márquez.</p> <p>Lectura de poesía.</p> <p>Consulta las diferentes lenguas que se hablan en la región y en el país.</p> <p>Investiga autores y obras de escritores colombianos en el cuento.</p>
<p>Tercer Periodo</p>			
<p>Fomentar el uso y desarrollos de ideas para producir un texto, ya sea oral o escrito, teniendo presente la realidad y las propias experiencias.</p> <p>Identificar situaciones comunicativas reales e irreales, teniendo en cuenta</p>	<p>El lenguaje común y figurado.</p> <p>La publicidad.</p> <p>La sílaba, el diptongo, el triptongo, el hiato.</p> <p>El acento prosódico.</p> <p>La tilde.</p>	<p>Diferencia el lenguaje común del figurado y científico.</p> <p>Reconoce un guión publicitario.</p> <p>Separar correctamente las sílabas de oraciones.</p>	<p>Realizar varios ejercicios referentes a las clases de lenguaje.</p> <p>Diseñar y hacer propagandas y comerciales.</p> <p>Separa los diptongos, triptongos, hiato en un texto dado.</p>

<p>los roles, las intenciones de los interlocutores y el respeto por los principios básicos de la comunicación.</p>	<p>Los monemas, lexemas y morfemas.</p> <p>La oración.</p> <p>El párrafo.</p> <p>El acento literario.</p> <p>Expresión oral grupal, debate, foro, mesa redonda.</p>	<p>Identifica el diptongo, triptongo y el hiato de frases.</p> <p>Distingue el acento prosódico y ortográfico.</p> <p>Descomponer las palabras en monemas, lexemas y morfemas.</p> <p>Participa de forma activa de los ejercicios de expresión oral.</p>	<p>Dictado ortográfico.</p> <p>Realización de mesas de debates, foros, mesas redondas y presentaciones.</p>
<p>Cuarto Periodo</p>			
<p>Fomentar la organización de las ideas para producir un texto escrito con un léxico y estilo apropiado al contexto y a la intención comunicativa.</p> <p>Reflexionar acerca de la literatura</p>	<p>El periódico escolar.</p> <p>Cualidades del sonido.</p> <p>Los determinantes.</p> <p>La carta.</p> <p>La literatura del siglo</p>	<p>Reconoce la importancia del periódico escolar.</p> <p>Trabaja y colabora en la elaboración del periódico escolar.</p> <p>Identifica las cualidades del</p>	<p>Diseñar, organizar y desarrollar el periódico escolar.</p> <p>Completar la oraciones colocándoles los determinantes.</p> <p>Talleres de textos literarios para su</p>

<p>como forma de expresión sociocultural.</p>	<p>XX.</p> <p>El teatro</p>	<p>sonido.</p> <p>Hace buen uso de los determinantes en una oración.</p> <p>Identifica la carta como medio de comunicación.</p> <p>Manifiesta interés por la lectura de textos literarios.</p> <p>Reconoce autores, obras y características de la literatura del siglo XX, en Colombia.</p> <p>Desarrolla habilidades para la realización y presentación de obras teatrales.</p>	<p>análisis y comprensión.</p> <p>Lectura y dramatizaciones de obras de teatro.</p>

Noveno grado			
Primer periodo			
<p>Fomentar la apropiación crítica y creativa de las diferentes manifestaciones literarias del contexto latinoamericano precolombino y amerindio.</p> <p>Reconocer la importancia de las expresiones literarias como formas de transmisión de la cultura.</p> <p>Reflexionar acerca de la evolución de las lenguas y la importancia del contacto de civilizaciones en la evolución de las culturas.</p> <p>Reflexionar acerca de las situaciones comunicativas teniendo en cuenta</p>	<p>Centro literario, organización, esquema y obra.</p> <p>La literatura indígena.</p> <p>Los aztecas, incas, mayas y su literatura.</p> <p>La mesa redonda.</p> <p>Origen y evolución del español.</p> <p>Funciones del lenguaje.</p> <p>Lecturas de obras literarias.</p> <p>Diagramas arbóreos y reglas de estructuras.</p> <p>El adverbio y sus clases</p>	<p>Participa en la organización y lectura de cuentos literarios.</p> <p>Analiza la literatura de los grupos indígenas.</p> <p>Reconoce el legado cultural dejado por los grupos indígenas precolombinos y amerindios actuales.</p> <p>Reconoce el valor mítico religioso en la obra <i>El Popol Vuh</i>.</p> <p>Participa y organiza mesas redondas.</p> <p>Reconoce la historia y evolución del</p>	<p>Organización de cuentos literarios.</p> <p>Lectura de textos literarios indígenas.</p> <p>Exposición sobre las lenguas romances.</p> <p>Conformación de mesa redonda.</p> <p>Creación de una línea de tiempo histórica y geográfica de la evolución del español.</p> <p>Taller de lenguaje.</p> <p>Lecturas de textos literarios.</p> <p>Ejercicios con diagramas arbóreos.</p>

<p>los roles, las intenciones de los interlocutores y el respeto por los principios básicos de la comunicación.</p>		<p>español.</p> <p>Identifica las funciones emotivas, exhortativas y estilista del lenguaje.</p> <p>Realiza diagramas arbóreos y reglas de estructuras con oraciones simples.</p> <p>Reconoce al adverbio y sus clases en textos dados.</p>	<p>Elaboración de composiciones que contengan adverbios.</p>
<p>Segundo Periodo</p>			
<p>Comprensión de textos e interpretación con actitud crítica y capacidad argumentativa.</p> <p>Fomentar la apropiación crítica y creativa de las diferentes manifestaciones literarias del contexto</p>	<p>La literatura de la conquista y la colonia.</p> <p>El choque cultural.</p> <p>El barroco.</p> <p>Vida y obra de Juana Inés de la Cruz.</p>	<p>Reconoce las características de la literatura de la conquista y la colonia.</p> <p>Identifica los factores que representan el choque cultural de las épocas de conquista y colonia y los compara con los</p>	<p>Crear un mapa conceptual con la estructura social, política y cultural de la época de la conquista.</p> <p>Desarrollar un análisis acerca de la censura.</p> <p>Taller literario sobre la obra de Sor Juana</p>

latinoamericano. Reflexionar acerca de la importancia de la literatura como medio de expresión social, cultural y artística.	Modificación de los conceptos. Lectura y análisis de obras literarias. Literatura del siglo XVIII. El cambio semántico.	actuales. Reconoce los valores culturales de los pueblos. Reconoce autores, obras y características de la literatura barroca americana. Participa en exposición de fragmentos de Sor Juana de la Cruz. Se recrea en la literatura del Periquillo Sarmiento. Identifica las características, los autores y obras de la literatura del siglo XVIII.	de la Cruz. Taller sobre el barroco. Análisis y comprensión de lecturas. Investigación sobre la bibliografía de los principales autores del siglo XVIII. Ejercicios referentes al cambio semántico.
Tercer Periodo			
Comprensión de textos e interpretación con actitud crítica y	Literatura siglo XIX.	Reconoce las características y autores principales de la	Talleres acerca de la literatura del siglo XIX.

<p>capacidad argumentativa.</p> <p>Fomentar la apropiación crítica y creativa de las diferentes manifestaciones literarias del contexto latinoamericano.</p> <p>Reflexionar acerca de la importancia de la literatura como medio de expresión social, cultural y artística.</p>	<p>El romanticismo.</p> <p>El boom latinoamericano.</p> <p>Aspectos positivos, negativos de la publicidad.</p> <p>Significado y ortografía de los nombres propios.</p> <p>Oraciones simples y compuestas.</p> <p>La oración compuesta.</p> <p>El foro.</p> <p>El informe oral.</p>	<p>literatura del siglo XIX.</p> <p>Reconoce las características, autores y obras de la literatura romántica latinoamericana.</p> <p>Reconoce los principales exponentes de la literatura latinoamericana.</p> <p>Debate sobre aspectos positivos y negativos de la publicidad.</p> <p>Trabaja el taller de significado de los nombres.</p> <p>Escribe y pronuncia discursos cortos.</p> <p>Reconoce los elementos de la oración</p>	<p>Realizar trabajos escritos sobre el romanticismo y sus exponentes.</p> <p>Exposiciones sobre el boom latinoamericano.</p> <p>Taller del significado de los nombres.</p> <p>Exponer discursos en el aula.</p> <p>Ensayos sobre la publicidad.</p> <p>Leer escritos sobre los exponentes de la literatura latinoamericana.</p> <p>Taller de escritura de oraciones compuestas y párrafos.</p> <p>Taller de expresión oral.</p>
---	--	--	---

		compuesta. Construye oraciones simples y compuestas Reconoce las características del informe oral.	
Cuarto Periodo			
<p>Comprensión de textos e interpretación con actitud crítica y capacidad argumentativa.</p> <p>Fomentar la apropiación crítica y creativa de las diferentes manifestaciones literarias del contexto latinoamericano.</p> <p>Reflexionar acerca de la importancia de la literatura y el cine como medios de expresión social, cultural y artística.</p>	<p>América latina 1920 – 1960. Cambios y políticas sociales.</p> <p><i>Doña Bárbara.</i></p> <p>Poetas: Vallejo y Neruda.</p> <p>Razonamiento.</p> <p>El poder del cine.</p> <p>El modernismo latinoamericano.</p>	<p>Identifica los principales exponentes de la literatura latinoamericana.</p> <p>Reconoce la obra de Neruda y Vallejo, junto con sus principales características.</p> <p>Realiza redacciones sobre valores.</p> <p>Reconoce las características del modernismo en la literatura latinoamericana.</p>	<p>Taller de literatura latinoamericana de 1920-1960.</p> <p>Taller literario sobre la poesía de Neruda y Vallejo.</p> <p>Taller sobre el cine en el mundo contemporáneo.</p>

Décimo grado			
Primer periodo			
<p>Desarrollar la competencia de escritura de textos argumentativos que evidencien el conocimiento de la lengua y el control sobre su uso en y contextos comunicativos orales y escritos.</p> <p>Fomentar la apropiación de los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos y diálogos interculturales.</p> <p>Desarrollar la comprensión e interpretación de textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.</p> <p>Interpretación</p>	<p>Partes de un texto.</p> <p>Tipos de texto: descriptivos, explicativos, instructivos y predictivos.</p> <p>Técnicas para desarrollar argumentos, preguntas, conclusiones y síntesis.</p> <p>Técnicas para la elaboración de reportes e informes (Norma Icontec).</p> <p>Elaboración de informes técnicos (Norma Icontec).</p> <p>La lectura significativa.</p>	<p>Identifica las partes de un texto.</p> <p>Reconoce los tipos de texto.</p> <p>Elabora argumentos, preguntas, conclusiones y síntesis aplicando técnicas para su desarrollo.</p> <p>Reconoce los aspectos principales que dieron nacimiento a la literatura.</p> <p>Crea textos cortos de clasificación poética.</p> <p>Conoce las características y autores de la</p>	<p>Taller sobre las partes del texto.</p> <p>Trabajo acerca los tipos de texto.</p> <p>Taller de escritura argumentativa y contra argumentativa.</p> <p>Taller de escritura de informes.</p> <p>Taller de lingüística.</p> <p>Taller de literatura.</p> <p>Presentación de un noticiero informativo acerca del tema.</p> <p>Explicación y organización de una asamblea de los</p>

<p>crítica de la información difundida por los medios de comunicación masiva.</p>	<p>Conceptos básicos de semiología, semántica y sintaxis.</p> <p>Medios textuales impresos, audiovisuales, informativos y telemáticos.</p> <p>Producción poética.</p> <p>Literatura medieval y renacentista.</p> <p>Desarrollo de la cohesión y coherencia</p> <p>Técnicas grupales. La asamblea.</p> <p>La exposición oral.</p>	<p>literatura medieval y renacentista.</p> <p>Reconoce los conceptos básicos de semiología, semántica y sintaxis.</p> <p>Comprende la importancia de la utilización de los medios para la comunicación.</p> <p>Participa activamente en la realización de asambleas.</p> <p>Maneja adecuadamente los pasos de una exposición.</p> <p>Diferencia los significados de cohesión y coherencia y las aplica en un texto dado.</p>	<p>estudiantes.</p> <p>Taller de expresión oral y presentación de textos orales expositivos con ayudas audiovisuales.</p>
---	--	--	---

Segundo Periodo			
Fomentar la interpretación crítica y creativa de diferentes manifestaciones literarias del texto universal.	Medios masivos de comunicación. Literatura barroca y neoclásica.	Reconoce la importancia de los medios de comunicación en el desarrollo social.	Presentación por grupos de un medio de comunicación. Taller de literatura barroca y neoclásica.
Desarrollar la apropiación crítica y creativa de diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.	Los actos de habla. El caligrama.	Conoce las características y autores de la literatura barroca y neoclásica.	Presentación de situaciones comunicativas para identificar actos de habla.
Desarrollar y fomentar actitudes de respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo en las situaciones comunicativas en las que intervenga.	Enriquece tu vocabulario. Historia de la literatura.	Reconoce en un contexto comunicativo los diferentes actos de habla.	Creación por grupos de caligramas representativos.
Reflexionar acerca de la importancia de la literatura como medio de expresión social, cultural y artística.	¿Cómo reconocer las ideas básicas de un texto? Origen y evolución del lenguaje. La lengua como sistema. Variaciones de la	Reconoce los orígenes del lenguaje. Reconoce la organización de la lengua como sistema. Distingue las variaciones de la lengua	Realización de ejercicios que apunta al enriquecimiento del vocabulario. Taller sobre la lengua, origen, evolución y variaciones. Análisis e interpretación de textos.

	lengua. <i>Don Quijote de la Mancha.</i>	Utiliza su creatividad para la creación de formas poéticas. Introduce de manera correcta palabras desconocidas a su vocabulario.	
Tercer Periodo			
Fomentar el análisis e interpretación crítica de la información difundida por los medios de comunicación masiva. Desarrollar aptitudes de lectoescritura. Fomentar la interpretación crítica y creativa de diferentes manifestaciones literarias.	Medios masivos y sociedad. La reseña. Literatura romántica y realista. Lengua hablada y lengua escrita. Textos instructivos. Literatura del modernismo y de la generación del 98. El texto, coherencia y	Reconoce la influencia de los medios de comunicación en la sociedad. Realiza reseñas críticas de textos leídos. Conoce los aspectos más importantes que rigieron la literatura Romántica y Realista. Identifica la importancia de la lengua en su	Taller sobre medios masivos de comunicación y su impacto en la sociedad. Realización de reseña de textos leídos. Presentaciones y exposiciones. Análisis comprensivo de textos instructivos. Taller sobre impropiedades léxicas.

	<p>cohesión.</p> <p>Parónimos e impropiedades léxicas.</p>	<p>dimensión oral y escrita.</p> <p>Lee y comprende textos de carácter instructivo.</p> <p>Conoce las características y autores representativos de la literatura modernista.</p> <p>Crea textos coherentes de forma cohesiva .</p> <p>Maneja los parónimos e impropiedades léxicas.</p>	
Cuarto Periodo			
<p>Desarrollar aptitudes de lectoescritura.</p> <p>Fomentar la interpretación crítica y creativa de diferentes manifestaciones</p>	<p>Textos expositivos.</p> <p>El simposio.</p> <p>La literatura vanguardista.</p>	<p>Crea textos donde expone sus ideas de una manera clara y concisa.</p> <p>Participa activamente en técnicas grupales como el simposio.</p>	<p>Lectura y análisis de textos.</p> <p>Talleres literarios sobre la literatura vanguardista y la contemporánea.</p> <p>Producción de textos</p>

<p>literarias.</p> <p>Reflexionar acerca de la importancia de la literatura como medio de expresión social, cultural y artística.</p>	<p>El texto periodístico.</p> <p>La literatura contemporánea.</p> <p>El análisis de la conversación.</p> <p>Los medio masivos como medios de educación.</p>	<p>Conoce las características y aspecto relevantes de la literatura vanguardista.</p> <p>Reconoce en un texto periodístico sus principales características.</p> <p>Conoce las características y autores representativos de la literatura contemporánea.</p> <p>Analiza de forma profunda los componentes y etapas de la conversación.</p> <p>Identifica la incidencia de los medios masivos en la comunicación.</p>	<p>periodísticos.</p> <p>Realización de mesa redonda.</p> <p>Realización de un simposio.</p> <p>Análisis grupal de los elementos constitutivos de la conversación.</p>
---	---	---	--

Undécimo grado

Primer periodo

<p>Desarrollar la capacidad de producción de textos argumentativos que evidencien el conocimiento de la lengua y el control sobre su uso en y con textos comunicativos, orales y escritos.</p>	<p>Procesos de pensamiento: análisis, síntesis, argumentación y proposición.</p> <p>Comunicación integral</p> <p>Textos argumentativos</p>	<p>Identifica procesos de pensamiento como el análisis, la síntesis, la argumentación y la proposición.</p> <p>Comprende el significado de una comunicación integral.</p>	<p>Taller temático de análisis de un tema de la actualidad social para su análisis (proceso de paz).</p> <p>Realización de un debate a partir de lo analizado en el taller temático.</p>
<p>Fomentar la expresión del respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo, en las situaciones comunicativas en las que intervenga.</p>	<p>Literatura antigua y clásica.</p> <p>Producción de textos poéticos.</p> <p>El presente del indicativo y del subjuntivo.</p>	<p>Se comunica y participa activamente con argumentos válidos en debates.</p> <p>Crea textos de carácter argumentativo en forma escrita.</p>	<p>Presentación de temas propios a partir de exposiciones para realizar argumentaciones.</p> <p>Identificación de argumentos en textos periódicos.</p>
<p>Reflexionar acerca de la importancia de la literatura como medio de expresión social,</p>		<p>Crea textos de carácter argumentativos en forma oral.</p>	<p>Taller de literatura clásica.</p> <p>Taller de escritura (poesía).</p>

cultural y artística.		<p>Identifica los argumentos en textos escritos.</p> <p>Conoce las características y manifestaciones de la literatura antigua y clásica.</p> <p>Crea textos de carácter poético.</p>	
Segundo Periodo			
<p>Fomentar la comprensión e interpretación de textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.</p> <p>Fomentar la apropiación crítica y creativa de diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.</p> <p>Reflexionar acerca de la importancia de la literatura como medio de</p>	<p>Textos narrativos.</p> <p>Literatura medieval y renacentista.</p> <p>Variedades de la lengua.</p> <p>Enriquece tu vocabulario.</p> <p>¿Cómo desarrollar proyecto de escritura?</p> <p>Literatura neoclásica y</p>	<p>Conoce y práctica las características de textos narrativos.</p> <p>Reconoce los aspectos más importantes que enmarcan la literatura medieval y renacentista.</p> <p>Identifica en un contexto comunicativo las variedades de la lengua.</p>	<p>Producción y análisis de textos narrativos.</p> <p>Lectura y análisis crítico de los aspectos relevantes de la literatura medieval, renacentista, neoclásica y romántica.</p> <p>Exposición acerca de las variaciones de la lengua y creación de situaciones comunicativas que las ilustren.</p>

<p>expresión social, cultural y artística.</p>	<p>romántica.</p> <p>Ortografía.</p> <p>Pretérito indefinido.</p> <p>Pretérito pluscuamperfecto.</p> <p>Pretérito perfecto.</p>	<p>Práctica ejercicios encaminados al fortalecimiento de su vocabulario.</p> <p>Conoce y pone en práctica las pautas para desarrollar un proyecto de escritura.</p> <p>Conoce las características y autores de la literatura neoclásica y romántica.</p> <p>Lee obras de tipo literario.</p> <p>Conoce y maneja los casos ortográficos especiales</p>	<p>Ejercicios que fortalezcan y amplíen el vocabulario.</p> <p>Creación y desarrollo de un proyecto de escritura.</p> <p>Presentación de un noticiero informativo acerca de un tema de interés.</p> <p>Lectura, análisis, interpretación y comentario del texto leído.</p> <p>Taller de ortografía.</p>
<p>Tercer Periodo</p>			
<p>Fomentar la interpretación crítica de la información difundida por los medios de</p>	<p>El texto periodístico.</p> <p>El editorial.</p>	<p>Conoce y practica las características del texto periodístico.</p>	<p>Producción y análisis de textos periodísticos.</p> <p>Análisis de los</p>

<p>comunicación masiva.</p> <p>Desarrollar la comprensión e interpretación de textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.</p> <p>Reflexionar acerca de la importancia de la literatura como medio de expresión social, cultural y artística.</p>	<p>Convenciones en los medios.</p> <p>Literatura del realismo y del simbolismo.</p> <p>Lengua y sociedad.</p> <p>El discurso.</p> <p>El futuro simple.</p> <p>El futuro compuesto.</p> <p>El condicional.</p>	<p>Reconoce las características e importancia de la editorial.</p> <p>Identifica las convenciones de que hacen uso los medios para su promulgación.</p> <p>Explica los aportes más significativos del realismo y el simbolismo a la literatura.</p> <p>Asocia dos entes como lengua y sociedad y menciona sus ventajas.</p> <p>Conoce y pone en práctica los elementos del discurso.</p> <p>Lee comprensivamente textos de carácter literario</p>	<p>aspectos importantes de un editorial.</p> <p>Análisis de varios medios de comunicación para determinar el uso de convenciones.</p> <p>Análisis de la relación que existe entre lengua y sociedad.</p> <p>Análisis y exposición de la influencia de los medios en el grupo.</p> <p>Lectura, análisis y comentario de la obra leída.</p>
--	---	---	---

Cuarto Periodo			
<p>Fomentar la interpretación crítica de la información difundida por los medios de comunicación masiva.</p> <p>Desarrollar la comprensión e interpretación de textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.</p> <p>Desarrollar las aptitudes de lectoescritura.</p> <p>Reflexionar acerca de la importancia de la literatura como medio de expresión social, cultural y artística.</p>	<p>Los movimientos de vanguardia.</p> <p>Discurso y texto.</p> <p>Textos expositivos y narrativos.</p> <p>¿Cómo mejorar la redacción de un texto?</p> <p>Literatura contemporánea:</p> <p>Lectura del Cuento de Navidad de Auggie Zuren.</p> <p>El auditorio o destinatario.</p> <p>Las oraciones coordinadas y subordinadas.</p>	<p>Conoce las características, manifestaciones y autores representativos de los movimientos de vanguardia.</p> <p>Reconoce los elementos que hacen parte del discurso y del texto.</p> <p>Crea textos de carácter expositivo y narrativo.</p> <p>Asimila las pautas para el mejoramiento en la redacción del texto.</p> <p>Conoce los aspectos relevantes de la literatura contemporánea.</p> <p>Conoce las</p>	<p>Taller acerca de los movimientos de vanguardia.</p> <p>Análisis del discurso e interpretación del texto.</p> <p>Producción y estudio de textos expositivos y narrativos.</p> <p>Taller de redacción y escritura creativa.</p> <p>Lectura, análisis, comentarios y críticas del cuento de navidad.</p> <p>Taller acerca de la expresión oral y corporal.</p>

		funciones e importancia del auditorio o destinatario.	
		Lee comprensivamente obras de carácter literario	

2.2.3 Lengua Achagua, 2 horas a la semana

Objetivos	Contenido	Logros	Actividad
Quinto grado			
Primer periodo			
Reflexionar acerca de su vida y la de los demás desde una visión crítica y abierta a las diferencias y similitudes.	El verbo ser y estar.	Habla acerca de sí mismo presentándose y dando información personal.	Actividades de presentación personal.
Desarrollar las competencias comunicativas en la lengua minoritaria.	La presentación personal.		Escritura de composición acerca de sí mismo.
	Los saludos	Habla acerca de su rutina diaria.	Taller sobre los nombres propios y su ortografía.
	Los nombres propios.	Reconoce las vocales y las consonantes de la lengua achagua.	
	Los pronombres.		Creación de amigos por correspondencia.

	El presente. Las vocales. Las consonantes. Los números.		
Segundo Periodo			
Reflexionar acerca de su vida y la de los demás desde una visión crítica y abierta a las diferencias y similitudes. Desarrollar las competencias comunicativas en la lengua minoritaria.	La familia. Los posesivos. Los signos de puntuación. Los artículos. El género y el número.	Habla acerca de su familia y amigos. Describe su composición familiar. Utiliza los posesivos de forma correcta. Usa el género y el número de manera correcta.	Escribir composición acerca de su vida y su familia. Presentación acerca de su deporte preferido. Los deportes autóctonos achaguas. Taller acerca de los artículos, el género y el número. Carta a su amigo por correspondencia describiendo a su familia y su deporte favorito.
Tercer Periodo			

<p>Desarrollar las competencias comunicativas en la lengua minoritaria.</p> <p>Reflexionar acerca de su vida y la de los demás desde una visión crítica y abierta a las diferencias y similitudes.</p>	<p>La vida cotidiana.</p> <p>Descripción física.</p> <p>Adjetivos.</p> <p>Los verbos en presente.</p> <p>Las oraciones negativas.</p>	<p>Habla acerca de su rutina diaria.</p> <p>Describe física y personalmente a personas de su entorno.</p> <p>Conjuga correctamente los verbos en presente simple.</p>	<p>Lectura acerca de la rutina de las personas de varias culturas.</p> <p>Lectura de la carta enviada por su amigo por correspondencia acerca de su rutina diaria y de su descripción física.</p> <p>Juego de descripción de personas famosas.</p> <p>Taller acerca de los verbos y sus conjugaciones en presente.</p> <p>Taller sobre las oraciones negativas.</p> <p>Escribir una carta contando su rutina diaria y describiéndose físicamente.</p>
<p>Cuarto Periodo</p>			
<p>Desarrollar las competencias comunicativas en la lengua</p>	<p>Los interrogativos.</p> <p>Dar y pedir</p>	<p>Hace preguntas para pedir información.</p>	<p>Desarrollo de una entrevista para obtener información personal.</p>

<p>minoritaria.</p> <p>Reflexionar acerca de su vida y la de los demás desde una visión crítica y abierta a las diferencias y similitudes.</p>	<p>información personal y familiar.</p> <p>La casa y sus partes.</p> <p>Las preposiciones.</p>	<p>Usa las oraciones negativas y afirmativas para responder preguntas.</p> <p>Usa correctamente las preposiciones.</p>	<p>Dibujar la casa y poner los objetos que hay en ella.</p> <p>Escribir una carta a su amigo por correspondencia, describiendo su casa y lo que hay en ella, además de pedir información acerca de su casa, de él o ella y de su familia.</p>
<p>Sexto grado</p>			
<p>Primer periodo</p>			
<p>Desarrollar las aptitudes de lectoescritura en lengua achagua.</p> <p>Fomentar las actitudes de diálogo intercultural a través de la reflexión crítica acerca de diferentes temas de sí mismos y de los demás.</p>	<p>Presentarse y dar información personal.</p> <p>Las profesiones y los trabajos.</p> <p>El párrafo.</p> <p>Los determinantes.</p> <p>Los adverbios.</p>	<p>Reconoce las partes de una oración.</p> <p>Utiliza el presente para describir lo que hace un profesional de manera correcta.</p> <p>Reconoce los adverbios y los determinantes.</p>	<p>Taller de escritura acerca de las profesiones de sus familiares.</p> <p>Relacionar las profesiones que hay en la comunidad achagua con las que hay en la población mayoritaria a través de un texto.</p> <p>Taller sobre los determinantes y los</p>

	La oración simple.	Escribe párrafos respetando la ortografía y los signos de puntuación.	adverbios. Taller de escritura creativa. Inicio de la actividad de amigos por correspondencia.
Segundo Periodo			
<p>Desarrollar las aptitudes de lectoescritura en lengua achagua.</p> <p>Fomentar las actitudes de diálogo intercultural a través de la reflexión crítica acerca de diferentes temas de sí mismos y de los demás.</p> <p>Fomentar la aceptación de la lengua minoritaria como lengua oficial del colegio y el resguardo.</p>	<p>Los trabajos de mi comunidad.</p> <p>La rutina de mi familia.</p> <p>Lo que estoy haciendo.</p> <p>Los verbos de movimiento.</p> <p>Los verbos reflexivos.</p>	<p>Habla y escribe acerca de los trabajos que se realizan en su comunidad.</p> <p>Utiliza el presente simple para describir su rutina familiar y los trabajos de su comunidad.</p> <p>Identifica los trabajos de otras culturas.</p> <p>Usa los verbos de movimiento para contar lo que está haciendo.</p>	<p>Lectura acerca de profesiones y trabajos en el mundo.</p> <p>Escritura acerca su rutina familiar y los trabajos típicos de su comunidad.</p> <p>Descripción de imágenes y lo que está sucediendo.</p> <p>Escribir una carta a su amigo por correspondencia sobre las actividades que se hacen en su comunidad.</p>

		Usa los verbos reflexivos en la descripción de su rutina familiar.	
Tercer Periodo			
<p>Desarrollar las aptitudes de lectoescritura en lengua achagua.</p> <p>Erradicar los fenómenos de racismo y estereotipos negativos.</p> <p>Fomentar las actitudes de diálogo intercultural a través de la reflexión crítica acerca de diferentes temas de sí mismos y de los demás.</p> <p>Fomentar la aceptación de la lengua minoritaria como lengua oficial del colegio y el resguardo.</p>	<p>Las frutas, las verduras, los vegetales y las carnes.</p> <p>Las comidas típicas.</p> <p>Cómo hacer una receta.</p> <p>Los cuantificadores.</p> <p>El imperativo.</p>	<p>Reconoce el vocabulario acerca de la comida.</p> <p>Utiliza los cuantificadores para escribir recetas propias.</p> <p>Utiliza el imperativo de forma correcta.</p> <p>Da indicaciones e instrucciones claras y concisas.</p>	<p>Taller léxico acerca de las comidas.</p> <p>Lectura acerca de las comidas más raras.</p> <p>Exposición grupal acerca de las comidas típicas en las diferentes regiones de Colombia.</p> <p>Realización de una receta de comida típica.</p> <p>Creación de una receta propia.</p> <p>Escribir carta al amigo por correspondencia contándole acerca de las comidas que ha visto en clase.</p>
Cuarto Periodo			

<p>Fomentar la aceptación de la lengua minoritaria como lengua oficial del colegio y el resguardo.</p> <p>Desarrollar las competencias orales y escritas en la lengua achagua.</p> <p>Fomentar el diálogo intercultural a través de la visión crítica de las diferencias y similitudes culturales.</p>	<p>Los animales domesticados y los animales salvajes.</p> <p>Los adjetivos.</p> <p>La descripción de animales y objetos.</p> <p>Los comparativos y superlativos.</p>	<p>Describe los animales utilizando los adjetivos.</p> <p>Hace comparaciones utilizando los adjetivos y los comparativos.</p> <p>Usa los superlativos de una forma correcta.</p>	<p>Taller léxico de los animales salvajes y los animales domesticados.</p> <p>Las mascotas.</p> <p>Video “las mascotas más raras”.</p> <p>Presentación de sus mascotas.</p> <p>Juegos de rol y caracterización de animales para su descripción y comparación.</p> <p>Escribir una carta a su amigo por correspondencia para hablar acerca de su animal favorito y su mascota.</p>
<p>Séptimo grado</p>			
<p>Primer periodo</p>			
<p>Fomentar la aceptación de la</p>	<p>Presentación personal.</p>	<p>Se presta y da información</p>	<p>Juego de la telaraña.</p>

<p>lengua minoritaria como lengua oficial del colegio y el resguardo.</p> <p>Desarrollar las competencias orales y escritas en la lengua achagua.</p> <p>Fomentar el diálogo intercultural a través de la visión crítica de las diferencias y similitudes culturales.</p>	<p>Hablar de sí mismo y la familia.</p> <p>Descripción de la familia.</p> <p>Los adjetivos.</p> <p>Los artículos.</p> <p>Los pronombres.</p>	<p>personal.</p> <p>Se describe a sí mismo y a su familia.</p> <p>Describe la composición de su familia.</p> <p>Utiliza los artículos, los adjetivos y los pronombres de manera correcta.</p>	<p>Juego de rol.</p> <p>Taller de escritura.</p> <p>Las familias en las diferentes culturas.</p> <p>La organización familiar en la cultura achagua.</p> <p>Dibujar el árbol familiar y describirlo.</p> <p>Presentación oral acerca de su familia.</p>
<p>Segundo Periodo</p>			
<p>Fomentar la aceptación de la lengua minoritaria como lengua oficial del colegio y el resguardo.</p> <p>Desarrollar las competencias orales y escritas en la lengua achagua.</p>	<p>La comunidad.</p> <p>El resguardo, el barrio, el pueblo y la ciudad.</p> <p>Lugares en la ciudad.</p> <p>Los medios de transporte.</p>	<p>Reconoce los lugares de una ciudad.</p> <p>Reconoce el léxico acerca de los medios de transporte.</p> <p>Utiliza las preposiciones para describir un</p>	<p>Lectura sobre las comunidades en la región.</p> <p>Exposición acerca de los resguardos y pueblos vecinos.</p> <p>Análisis de las diferencias y similitudes entre las organizaciones de los</p>

<p>Fomentar el diálogo intercultural a través de la visión crítica de las diferencias y similitudes culturales.</p>	<p>Cómo llegar a un lugar.</p> <p>Las preposiciones.</p>	<p>lugar.</p> <p>Da instrucciones claras para llegar a un lugar.</p>	<p>pueblos y los resguardos.</p> <p>Taller sobre los medios de transporte.</p> <p>Juego de rol.</p>
<p>Tercer Periodo</p>			
<p>Fomentar la aceptación de la lengua minoritaria como lengua oficial del colegio y el resguardo.</p> <p>Desarrollar las competencias orales y escritas en la lengua achagua.</p> <p>Fomentar el diálogo intercultural a través de la visión crítica de las diferencias y similitudes culturales.</p> <p>Fomentar el conocimiento de la cultura achagua.</p>	<p>La ropa.</p> <p>Los colores.</p> <p>Los trajes típicos.</p> <p>Los comparativos y superlativos.</p> <p>Las diferencias culturales.</p>	<p>Reconoce y utiliza el léxico relacionado a la ropa.</p> <p>Reconoce y usa el léxico relacionado a los colores.</p> <p>Utiliza los comparativos y los superlativos en textos orales y escritos.</p> <p>Reconoce las diferentes formas de expresión cultural.</p>	<p>Taller sobre la ropa según el clima.</p> <p>Taller sobre la ropa según la región colombiana.</p> <p>Presentación de los trajes típicos.</p> <p>Exposición grupal acerca de un país o una región y su traje típico y su ropa cotidiana.</p> <p>La música y el arte en la comunidad achagua.</p> <p>La música y el arte en el mundo.</p>

Cuarto Periodo			
<p>Fomentar la aceptación de la lengua minoritaria como lengua oficial del colegio y el resguardo.</p> <p>Desarrollar las competencias orales y escritas en la lengua achagua.</p> <p>Fomentar el diálogo intercultural a través de la visión crítica de las diferencias y similitudes culturales.</p> <p>Fomentar el conocimiento de la cultura achagua.</p>	<p>El verbo modal “poder”</p> <p>Los juegos y los deportes.</p> <p>El tiempo libre.</p> <p>Lo que me gusta y lo que no me gusta.</p>	<p>Utiliza el verbo modal “poder” correctamente.</p> <p>Reconoce el léxico acerca de los deportes y los hobbies.</p> <p>Describe lo que hace en su tiempo libre.</p> <p>Escribe acerca de lo que le gusta y no le gusta.</p>	<p>Lectura acerca de los diferentes juegos y deportes.</p> <p>Exposición sobre los juegos y deportes propios de la comunidad achagua.</p> <p>Taller acerca de las actividades de ocio y el tiempo libre.</p> <p>Encuesta sobre talentos y habilidades “qué puedes y no puedes hacer”.</p> <p>Taller de escritura.</p> <p>Juego de rol.</p> <p>Entrevista.</p>
Octavo grado			
Primer periodo			
Fomentar la	Los verbos modales	Reconoce el	Juego de rol, persona

<p>aceptación de la lengua minoritaria como lengua oficial del colegio y el resguardo.</p> <p>Desarrollar las competencias orales y escritas en la lengua achagua.</p> <p>Fomentar el diálogo intercultural a través de la visión crítica de las diferencias y similitudes culturales.</p> <p>Fomentar el conocimiento de la cultura achagua.</p>	<p>“deber” y “tener que”.</p> <p>Aconsejar.</p> <p>Las partes del cuerpo.</p> <p>La salud y las enfermedades.</p>	<p>léxico relacionado a las partes del cuerpo y a las enfermedades.</p> <p>Pide y da consejos.</p> <p>Utiliza de forma correcta los verbos modales “deber” y “tener que”.</p>	<p>con problema - persona que aconseja.</p> <p>Taller de escritura “doctor/a corazón”.</p> <p>Lectura acerca de la medicina occidental vs la medicina tradicional.</p> <p>Taller léxico sobre las partes del cuerpo y las enfermedades.</p> <p>Reconociendo los síntomas.</p> <p>Juego de rol médico – paciente.</p>
<p>Segundo Periodo</p>			
<p>Fomentar la aceptación de la lengua minoritaria como lengua oficial del colegio y el resguardo.</p> <p>Desarrollar las competencias orales y escritas en</p>	<p>Cuando sea grande.</p> <p>Los planes para las próximas vacaciones.</p> <p>El futuro</p>	<p>Describe sus planes futuros.</p> <p>Hace planes acerca de sus próximas vacaciones.</p> <p>Hace hipótesis</p>	<p>Los planes a futuro de tres personas.</p> <p>Exposición “cuando sea grande”</p> <p>Taller de escritura “planeando mis</p>

<p>la lengua achagua.</p> <p>Fomentar el diálogo intercultural a través de la visión crítica de las diferencias y similitudes culturales.</p>	<p>Qué pasaría si...</p> <p>Los condicionales.</p> <p>Los adelantos tecnológicos, el mundo en 50 años.</p> <p>Las preguntas informativas.</p> <p>Las preguntas negativas.</p>	<p>acerca del futuro.</p> <p>Utiliza las preguntas informativas para obtener respuestas elaboradas.</p> <p>Utiliza las preguntas negativas para confirmar información previa.</p>	<p>próximas vacaciones”.</p> <p>Haciendo hipótesis acerca del mundo del futuro.</p>
<p>Tercer Periodo</p>			
<p>Fomentar la aceptación de la lengua minoritaria como lengua oficial del colegio y el resguardo.</p> <p>Desarrollar las competencias orales y escritas en la lengua achagua.</p> <p>Fomentar el diálogo intercultural a través de la visión</p>	<p>Mi vida antes del colegio.</p> <p>La vida de mis abuelos.</p> <p>Las leyendas y mitos llaneros.</p> <p>El pasado.</p>	<p>Describe hechos pasados.</p> <p>Utiliza el pasado de forma correcta.</p> <p>Reconoce las leyendas propias de la región.</p>	<p>Lectura: “La historia de la comunidad achagua”.</p> <p>Taller de escritura “¿Cómo vivían nuestros abuelos?”</p> <p>Taller de lectura y análisis acerca de los mitos y leyendas llaneros y achaguas.</p>

crítica de las diferencias y similitudes culturales.			
Fomentar el conocimiento de la cultura achagua.			
Cuarto Periodo			
Fomentar el diálogo intercultural a través de la visión crítica de las diferencias y similitudes culturales.	Mis ancestros. El origen del hombre. Biografías.	Utiliza de forma correcta el pasado. Describe eventos pasados.	Lectura: “el origen del hombre según el pueblo achagua”. Lectura y análisis: “el origen del hombre según otras culturas”.
Fomentar el conocimiento de la cultura achagua.	Autobiografías. El pasado remoto.		Taller de lectura de biografías de personas famosas.
Desarrollar las competencias orales y escritas en la lengua achagua.			Taller de escritura de autobiografía.
Noveno grado			
Primer periodo			
Desarrollar las competencias	Mi vida y mi rutina.	Describe su rutina y actividades	Juego de rol.

<p>orales y escritas en la lengua achagua.</p>	<p>Rutinas y tiempo libre.</p> <p>Cómo voy hasta...</p> <p>Verbos de movimiento.</p> <p>Los pronombres indefinidos.</p> <p>Las oraciones subordinadas.</p>	<p>diarias.</p> <p>Describe acciones relacionados al tiempo libre y al ocio.</p> <p>Da indicaciones de manera clara y coherente.</p> <p>Utiliza los pronombres indefinidos.</p> <p>Utiliza correctamente las oraciones subordinadas.</p>	<p>Taller de lectura.</p> <p>Entrevista.</p> <p>Juego “la historia de mi vida”.</p> <p>Dar indicaciones basados en un mapa.</p> <p>Taller de escritura.</p>
<p>Segundo Periodo</p>			
<p>Fomentar el diálogo intercultural a través de la visión crítica de las diferencias y similitudes culturales.</p> <p>Fomentar el conocimiento de la cultura achagua.</p>	<p>Mi familia y yo.</p> <p>Descripción física y personal.</p> <p>Pedir consejos.</p> <p>Los verbos modales.</p>	<p>Describe su familia y a sí mismo.</p> <p>Da consejos acerca de situaciones delicadas utilizando los verbos modales.</p>	<p>Taller de lectura.</p> <p>Las familias en nuestra región.</p> <p>Taller de escritura.</p> <p>Investigación y análisis acerca de las nuevas familias para</p>

<p>Desarrollar las competencias orales y escritas en la lengua achagua.</p>	<p>He hecho algo malo.</p> <p>Las oraciones compuestas.</p> <p>Las oraciones coordinadas y subordinadas.</p>	<p>Escribe oraciones coordinadas y subordinadas en sus textos de forma correcta.</p> <p>Utiliza oraciones compuestas en sus textos de forma correcta.</p>	<p>exponer.</p> <p>Taller de escritura: “tengo un problema y es que...”</p>
<p>Tercer Periodo</p>			
<p>Fomentar el diálogo intercultural a través de la visión crítica de las diferencias y similitudes culturales.</p> <p>Fomentar el conocimiento de la cultura achagua.</p> <p>Desarrollar las competencias orales y escritas en la lengua achagua.</p>	<p>El clima.</p> <p>El medio ambiente.</p> <p>El cambio climático.</p> <p>Expresar ideas y sentimientos.</p> <p>Los verbos modales.</p> <p>El mundo en el futuro.</p>	<p>Reconoce el léxico respecto al clima y al medio ambiente.</p> <p>Expresa su opinión de forma clara y coherente.</p> <p>Formula argumentos acerca de sus puntos de vista.</p> <p>Da consejos y posibilidades usando los verbos modales.</p> <p>Hace hipótesis acerca del futuro.</p>	<p>Taller de lectura “el clima y el cambio climático”.</p> <p>La importancia del medio ambiente para las culturas indígenas.</p> <p>Taller léxico sobre el clima y fenómenos climáticos.</p> <p>Mesa redonda sobre los cambios climáticos y qué podría pasar en el futuro.</p> <p>Taller de escritura “el mundo del futuro”.</p>

Cuarto Periodo			
<p>Fomentar el diálogo intercultural a través de la visión crítica de las diferencias y similitudes culturales.</p> <p>Fomentar el conocimiento de la cultura achagua.</p> <p>Desarrollar las competencias orales y escritas en la lengua achagua.</p>	<p>Ir de compras.</p> <p>La comida.</p> <p>La ropa.</p> <p>Los adjetivos.</p> <p>Los comparativos y superlativos.</p> <p>El dinero.</p>	<p>Reconoce el léxico acerca del centro comercial y las compras.</p> <p>Utiliza las normas de cortesía para pedir algo.</p> <p>Reconoce el léxico acerca de la comida.</p> <p>Reconoce el léxico acerca de la ropa.</p> <p>Utiliza los adjetivos, los comparativos y los superlativos para hacer descripciones.</p>	<p>Taller de lectura “el comercio moderno y el trueque”.</p> <p>Taller de lectura y análisis: “La moneda achagua”.</p> <p>Taller léxico sobre el centro comercial y las compras.</p> <p>Juego de rol “de compras”.</p> <p>Taller de escritura: “el comercio moderno”.</p>
Décimo grado			
Primer periodo			
<p>Fomentar el diálogo intercultural a</p>	<p>Las fiestas de nuestras comunidades.</p>	<p>Analiza críticamente textos escritos y</p>	<p>Taller de lectura y análisis acerca de las fiestas tradicionales en</p>

<p>través de la visión crítica de las diferencias y similitudes culturales.</p> <p>Fomentar el conocimiento de la cultura achagua.</p> <p>Desarrollar las competencias orales y escritas en la lengua achagua.</p> <p>Fomentar actitudes y valores interculturales.</p>	<p>La música tradicional y la música contemporánea.</p> <p>Hacer planes para preparar las fiestas.</p> <p>Verbos modales poder, deber y tener que.</p>	<p>orales.</p> <p>Describe conceptos abstractos como la música.</p> <p>Hace planes futuros.</p> <p>Utiliza los verbos modales para dar consejos.</p>	<p>Colombia.</p> <p>Investigación y exposición acerca de las fiestas de la comunidad achagua.</p> <p>Mesa redonda acerca de los cambios que han tenido las celebraciones en las comunidades.</p> <p>La música en las fiestas.</p> <p>Trabajo en grupo sobre la planificación de las próximas fiestas.</p> <p>Taller de escritura “propuesta de actividades y presentaciones culturales para las próximas fiestas”.</p>
<p>Segundo Periodo</p>			
<p>Fomentar el diálogo intercultural a través de la visión crítica de las</p>	<p>Los medios de comunicación y nuestra sociedad.</p>	<p>Reconoce la importancia de los medios de comunicación en</p>	<p>Taller de lectura “los medios de comunicación en Colombia y el</p>

<p>diferencias y similitudes culturales.</p> <p>Fomentar el conocimiento de la cultura achagua.</p> <p>Desarrollar las competencias orales y escritas en la lengua achagua.</p> <p>Fomentar actitudes y valores interculturales.</p> <p>Fomentar el reconocimiento de la literatura como medio de expresión social y cultural.</p>	<p>Expresar opiniones y puntos de vista.</p> <p>Nuestra literatura.</p> <p>La ficción.</p> <p>Nuestras leyendas y los mitos.</p> <p>Conjunciones subordinativas.</p>	<p>la sociedad.</p> <p>Reconoce la literatura como medio de expresión cultural.</p> <p>Reconoce las características de un texto de ficción.</p> <p>Utiliza adecuadamente las conjunciones subordinadas en sus textos.</p>	<p>mundo”.</p> <p>Taller de escritura: “los medios de comunicación en la comunidad achagua”.</p> <p>Debate: “son importantes los medios de comunicación en nuestra sociedad”.</p> <p>Taller de lectura “la literatura indígena”.</p> <p>Taller de escritura creativa.</p>
<p>Tercer Periodo</p>			
<p>Fomentar el diálogo intercultural a través de la visión crítica de las diferencias y similitudes culturales.</p>	<p>La publicidad.</p> <p>Los condicionales.</p> <p>La entrevista.</p>	<p>Analiza y reconoce la importancia de la publicidad en los medios de comunicación.</p> <p>Reflexiona acerca del impacto de la</p>	<p>Taller de lectura: “el papel de la publicidad en los medios de comunicación y en nuestras vidas”.</p> <p>Mesa redonda “¿qué tenemos para ofrecerle</p>

<p>Fomentar el conocimiento de la cultura achagua.</p> <p>Desarrollar las competencias orales y escritas en la lengua achagua.</p> <p>Fomentar actitudes y valores interculturales.</p>	<p>La formulación de preguntas.</p>	<p>publicidad en las personas.</p> <p>Diseña y desarrolla una campaña publicitaria.</p> <p>Utiliza las condicionales de manera correcta en sus textos.</p> <p>Realiza entrevistas de manera fluida y con corrección lingüística.</p>	<p>al mundo?”</p> <p>Desarrollo de una campaña publicitaria.</p> <p>Desarrollo de un programa de entrevistas.</p> <p>Juego de rol.</p>
<p>Cuarto Periodo</p>			
<p>Fomentar el diálogo intercultural a través de la visión crítica de las diferencias y similitudes culturales.</p> <p>Fomentar el conocimiento de la cultura achagua.</p> <p>Desarrollar las</p>	<p>Otras formas de medicina.</p> <p>La medicina oriental y alternativa.</p> <p>La medicina tradicional indígena.</p> <p>Los rezos y las plantas curativas.</p>	<p>Hace presentaciones orales con corrección lingüística.</p> <p>Escribe textos de mediana extensión con corrección lingüística.</p> <p>Utiliza estrategias comunicativas</p>	<p>Taller de lectura, análisis y discusión “la medicina oriental vs la medicina occidental”.</p> <p>Taller de escritura “otros tipos de medicina”.</p> <p>Presentación oral “remedios caseros”.</p>

<p>competencias orales y escritas en la lengua achagua.</p> <p>Fomentar actitudes y valores interculturales.</p>		<p>para comunicar sus ideas.</p> <p>Utiliza el presenta, pasado y futuro de manera correcta.</p>	<p>Taller de lectura “nuestros mayores y nuestras medicinas”.</p> <p>Mesa redonda “la medicina de los campesinos y de las comunidades indígenas”.</p>
<p>Undécimo grado</p>			
<p>Primer periodo</p>			
<p>Fomentar el diálogo intercultural a través de la visión crítica de las diferencias y similitudes culturales.</p> <p>Desarrollar las competencias orales y escritas en la lengua achagua.</p> <p>Fomentar actitudes y valores interculturales.</p>	<p>Los medios de comunicación y la sociedad.</p> <p>El texto expositivo e informativo.</p> <p>El ensayo expositivo.</p> <p>El periódico.</p> <p>Las noticias.</p> <p>El periódico</p>	<p>Reconoce la importancia de los medios de comunicación y su impacto en la sociedad.</p> <p>Reconoce las características de un texto expositivo.</p> <p>Escribe textos de mediana extensión coherente, cohesionado y con corrección</p>	<p>Taller audiovisual: “los medios de comunicación” y “los efectos de los medios de comunicación en los adolescentes”.</p> <p>Mesa redonda “Los medios de comunicación en nuestra sociedad”.</p> <p>Taller de lectura “el texto expositivo”.</p> <p>Taller de escritura “ensayos expositivos”</p>

<p>Fomentar la creación de medios de comunicación y divulgación propios.</p>	<p>comunitario.</p>	<p>lingüística.</p> <p>Reconoce las características y partes de un periódico.</p> <p>Escribe artículos cortos.</p> <p>Hace parte activa de la creación del periódico comunitario.</p>	<p>Taller de destrezas orales exposición de un tema de interés.</p> <p>Desarrollo del periódico comunitario.</p>
<p>Segundo Periodo</p>			
<p>Fomentar el diálogo intercultural a través de la visión crítica de las diferencias y similitudes culturales.</p> <p>Desarrollar las competencias orales y escritas en la lengua achagua.</p> <p>Fomentar actitudes y valores interculturales.</p>	<p>La radio.</p> <p>La entrevista.</p> <p>El texto narrativo.</p> <p>La tradición oral de las comunidades indígenas.</p> <p>La radionovela.</p> <p>La emisora escolar y</p>	<p>Reconoce la importancia de la radio en la comunicación y divulgación de la información.</p> <p>Reconoce las características de la entrevista.</p> <p>Diseña y desarrolla entrevistas individuales y grupales.</p>	<p>Taller de lectura y análisis acerca de la historia de la radio.</p> <p>Exposición acerca del papel de la radio en la sociedad.</p> <p>Diseñar y desarrollar entrevistas.</p> <p>Presentación “la tradición oral”.</p> <p>Taller de destrezas</p>

<p>Fomentar la creación de medios de comunicación y divulgación propios.</p>	<p>comunitaria.</p>	<p>Reconoce las características de un texto narrativo.</p> <p>Analiza la importancia de la tradición oral en las diferentes culturas.</p> <p>Desarrolla una radionovela.</p> <p>Participa activamente en la creación de la emisora escolar y comunitaria.</p>	<p>orales de la radionovela.</p> <p>Crear y desarrollar una radionovela corta.</p> <p>Participar en la formación y mantenimiento de la emisora escolar y comunitaria.</p>
<p>Tercer Periodo</p>			
<p>Fomentar el diálogo intercultural a través de la visión crítica de las diferencias y similitudes culturales.</p> <p>Desarrollar las competencias orales y escritas en la lengua achagua.</p>	<p>El texto narrativo.</p> <p>El cuento, el microcuento, microrrelatos, cuentos cortos y la novela.</p>	<p>Reconoce las características del texto narrativo.</p> <p>Escribe historias con cohesión y coherencia.</p> <p>Escribe textos cortos con corrección</p>	<p>Presentación del texto narrativo.</p> <p>Taller de lectura y análisis “microcuento, microrrelatos y cuentos cortos.</p> <p>Taller de escritura creativa.</p>

<p>Fomentar actitudes y valores interculturales.</p> <p>Fomentar el aprecio hacia la literatura como medio de expresión cultural y social.</p>		<p>lingüística.</p> <p>Escribe textos largos con corrección lingüística.</p>	<p>Presentación de los escritos propios.</p>
<p>Cuarto Periodo</p>			
<p>Desarrollar actitudes críticas y de respeto.</p> <p>Fomentar el diálogo intercultural a través de la visión crítica de las diferencias y similitudes culturales.</p> <p>Desarrollar las competencias orales y escritas en la lengua achagua.</p> <p>Fomentar actitudes y valores interculturales.</p>	<p>Las religiones del mundo.</p> <p>Las lenguas indígenas y el español.</p> <p>El texto argumentativo.</p> <p>El ensayo argumentativo.</p> <p>El debate.</p> <p>El panel.</p> <p>El editorial.</p>	<p>Reconoce la importancia de la diversidad.</p> <p>Reconoce las características de los textos argumentativos.</p> <p>Escribe ensayos argumentativos.</p> <p>Escribe argumentos y contraargumentos correctamente desarrollados.</p> <p>Participa en debates</p>	<p>Taller audiovisual “las religiones del mundo”.</p> <p>Taller de lectura “las religiones más grandes”.</p> <p>Exposición “nuestra religión y nuestras deidades”.</p> <p>Taller de lectura y análisis “las lenguas en Colombia”.</p> <p>Debate “la importancia de las lenguas”.</p>

		<p>presentando argumentación acerca de sus puntos de vista.</p> <p>Reconoce las características de un editorial.</p> <p>Escribe editoriales para el periódico escolar y comunitario.</p>	<p>Taller de escritura “el ensayo argumentativo”.</p> <p>Exposición del editorial.</p> <p>Taller de escritura de un editorial.</p>
--	--	--	--

3. Metodología.

Se opta por los principios de la educación intercultural bilingüe y el enfoque comunicativo, en donde el uso de las dos lenguas sea equilibrado y se desarrollen las cuatro competencias de la lengua, junto con la capacidad de comunicación asertiva y correcta, y en donde además se mantenga la variable cultural para promover los valores y las actitudes de respeto, igualdad y valoración de lo diferente, mientras que al mismo tiempo se combate la diglosia, los estereotipos negativos, el etnocentrismo y el racismo.

En cuanto a la educación bilingüe se optara por la inmersión parcial temprana desde el preescolar hasta el grado once aunque con un cambio de porcentaje de tiempo dedicado a cada lengua en el colegio Yaaliakeisy.

3.1. La educación bilingüe intercultural por inmersión.

Como ya se ha dicho, la IETY tendrá el modelo de educación bilingüe por inmersión parcial temprana; de esta manera, se iniciará la inmersión en la L2 (español) desde el preescolar, por lo que se determina que se tendrá un porcentaje de tiempo de uso de ambas lenguas del 50% hasta el grado cuarto de la escuela Humapo, mientras que, al pasar al colegio Yaaliakeisy, se pasará a una inmersión mayor en la L2, subiendo el porcentaje de

uso de esta a un promedio de 60% o 70% y, bajando a una media de 40% o 30% en el uso del achagua.

3.1.1. Educación bilingüe intercultural por inmersión temprana parcial en la escuela Humapo.

Para el manejo de los tiempos de uso de la lengua en la escuela Humapo, se va a crear un horario rotativo de uso de lengua de dos semanas, que serán divididas en días y a cada día se le asignará una lengua para el manejo de las clases y las actividades académicas; de esta manera, se utilizarán las dos lenguas en todas las asignaturas y en todos los contextos evitando así cualquier tipo de diglosia. El esquema de uso es el siguiente:

	Semana 1					Semana 2				
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
L1	✓		✓		✓		✓		✓	
L2		✓		✓		✓		✓		✓

Como se puede ver en la tabla anterior, la L1 (achagua) será utilizada durante las semanas uno los días lunes, miércoles y viernes, y durante las semanas dos los días martes y jueves. En cuanto a la L2, será usada los días martes y jueves de las semanas uno y los lunes, miércoles y viernes de las semanas dos. De esta manera, las dos lenguas tendrán la misma cantidad de uso y desarrollo lingüístico y académico.

3.1.2 Educación bilingüe intercultural por inmersión parcial en el colegio Yaaliakeisy.

Debido a la población del colegio no es posible continuar con el mismo manejo de tiempos que se hace en la escuela, pues la mayoría de los profesores y estudiantes no hablan achagua, por lo que para el manejo de tiempos de estas lenguas en el colegio

Yaaliakeisy se dividirán las asignaturas no lingüísticas en: asignaturas no lingüísticas con el achagua como lengua vehicular, en asignaturas no lingüísticas con el español como lengua vehicular y asignaturas no lingüísticas con manejo en ambas lenguas.

De esta manera, unas asignaturas no lingüísticas serán enseñadas solamente en español, otras solo en achagua y en las últimas se utilizarán ambas lenguas dependiendo de la actividad planeada por los profesores. De esta forma, se busca el mantenimiento y desarrollo del achagua como L1 en los alumnos indígenas, además del aprendizaje y uso como L2 en los alumnos pertenecientes a la población mayoritaria.

Las asignaturas no lingüísticas con el achagua como lengua vehicular serán: a) educación artística; b) granja integral, y c) educación física, recreación y deportes. Estas asignaturas han sido escogidas porque son impartidas por profesores indígenas formados en estas áreas y que cuentan con el manejo de las dos lenguas.

Además de las asignaturas no lingüísticas con el achagua como lengua vehicular, se tendrá la asignatura lingüística de lengua achagua para el aprendizaje de este como L2 por parte de la población mayoritaria y como lenguaje patrimonial en la comunidad indígena, de esta forma se busca un mantenimiento, fortalecimiento y desarrollo de la lengua minoritaria.

Las asignaturas no lingüísticas con el español como lengua vehicular son: a) ciencias naturales y educación ambiental; b) ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; c) educación ética y en valores humanos; d) matemáticas; e) tecnología e informática. Estas asignaturas son impartidas por profesores pertenecientes a la población mayoritaria y no tienen el conocimiento para comunicarse en achagua, por lo que dadas las circunstancias serán dictadas en español solamente.

Las asignaturas no lingüísticas con el español y el achagua como lenguas vehiculares son: a) producción agropecuaria ecológica y b) gestión en manejo ambiental. Estas últimas asignaturas son posibles porque son dictadas conjuntamente por profesores indígenas y profesores de la lengua mayoritaria en los grados superiores.

Por otro lado, en las asignaturas no lingüísticas con el español como lengua vehicular se tendrá la oportunidad de utilizar el achagua durante las intervenciones que hagan los mayores de la comunidad en los temas y las actividades a los que sean convocados por parte de los profesores.

De esta manera el porcentaje de uso de lenguas oscilaría entre el 60% y el 70% de español y del 30% al 40% de achagua.

3.2. Las asignaturas no lingüísticas.

Estas asignaturas seguirán los principios metodológicos del constructivismo, el aprendizaje cooperativo, significativo y de la educación intercultural. En donde se utilice el conocimiento previo de los estudiantes y la participación activa de estos para la construcción de su conocimiento, al mismo tiempo que desarrollan las capacidades del trabajo autónomo, el trabajo en equipo y los valores de la interculturalidad, como lo son el reconocimiento de sí mismos a través del reconocimiento del otro, el respeto, el valor de lo diferente y la eliminación de conductas discriminantes.

Por otro lado, en estas asignaturas se busca la apropiación del conocimiento académico, social y cultural de cada área del conocimiento mientras que se desarrollan académica y socialmente las dos lenguas principales de la escuela Humapo y el colegio Yaaliakeisy.

3.3. Las asignaturas lingüísticas.

El objetivo principal de las asignaturas lingüísticas es el de desarrollar la competencia comunicativa del español y el achagua. De esta manera se espera desarrollar las cuatro habilidades de la lengua, al mismo tiempo que se desarrolla la consciencia lingüística y social para usar el lenguaje y sus registros dependiendo de los diferentes contextos en los que los estudiantes se desenvuelvan.

Se tendrá como metodología principal para la enseñanza de lenguas los principios del enfoque comunicativo y el enfoque comunicativo intercultural, a través de los cuales se espera que los estudiantes adquieran las competencias de la lengua y lleguen a usarlas de una manera correcta y acertada. Para desarrollar estos principios se trabajará con el método

por contenidos (principalmente en las asignaturas no lingüísticas), aunque no se cerrara la posibilidad de utilizar algunas técnicas de otros métodos y enfoques para alcanzar los objetivos de corrección lingüística y de desarrollo comunicativo de la lengua.

Es así que tanto el español como el achagua serán vistos como instrumentos de comunicación, dejando que, principalmente, los principios del enfoque comunicativo y las diferentes técnicas, logren desarrollar la comprensión y expresión tanto oral como escrita de una manera equilibrada, teniendo la misma importancia la lengua oral y la lengua escrita a través de las asignaturas y los grados.

Para poder desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes se realizarán actividades individuales y grupales que fomenten la autonomía y el trabajo cooperativo. Del mismo modo, las actividades serán significativas y se presentarán en un contexto familiar al alumno, de manera dinámica y teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes para así mantener una participación activa y un aprendizaje significativo. Para que las actividades sean significativas, deben representar un reto superable para los estudiantes, por lo que se deben planear y diseñar e incluso rediseñar según las necesidades de cada grupo de estudiantes, entre las actividades se deberá tener en cuenta actividades para la ampliación del conocimiento acerca de la lengua y las culturas, pero de igual manera, para la práctica y el refuerzo.

Dentro de las actividades a ser utilizadas para el desarrollo de las habilidades de la lengua y de la competencia comunicativa se utilizarán diálogos, exposiciones, entrevistas, cartas, lecturas, artículos, folletos, comics, vídeos cortos, documentales, canciones, etc. Todo esto teniendo como eje principal la autenticidad de los materiales, evitando así materiales artificiales o hechos que no muestren un contenido lingüístico natural y real.

El papel del profesor será el de mediador, orientador, motivador y modelo lingüístico y social, por lo que este debe motivar a los estudiantes a esforzarse y a no tener miedo a usar las lenguas para comunicar sus ideas, argumentos y necesidades. En este caso el error será tomado como fenómeno natural en el proceso de aprendizaje de las lenguas el cual será corregido en los momentos y de manera adecuada para no entorpecer los actos comunicativos y no llegar a afectar el autoestima de los estudiantes y su confianza en

cuanto a sus habilidades lingüísticas y sus competencias comunicativas.

4. Evaluación.

Para evaluar el progreso y rendimiento de los estudiantes, cada profesor podrá optar por la cantidad de actividades de evaluación que crea necesaria para controlar el progreso académico en su asignatura, de igual manera, podrá decidir los tipos de evaluación que utilizará, aunque, estas evaluaciones tendrán que respetar los principios de la educación intercultural bilingüe. Del mismo modo, todos los docentes deben responder a una evaluación continua, permanente, flexible y abierta, de carácter democrático y participativo, buscando la participación activa de los alumnos en su proceso educativo.

La evaluación hecha del profesor al alumno seguirá los parámetros del Ministerio de Educación Nacional, que aunque ha dado autonomía a las instituciones para evaluar según las necesidades propias del plantel educativo, debe ser integral y debe buscar el desarrollo de las competencias propuestas por la Ley general de educación. Es así que los docentes buscarán analizar las competencias de los estudiantes de forma global, descubriendo las dificultades y debilidades de estos, para atenderlas y superarlas. De igual manera, se evaluará el desarrollo de las competencias propuestas en el PEC, las cuales son las capacidades de saber, hacer, ser, aprender y convivir.

Para esto, los docentes contarán con tres tipos de evaluación: a) la evaluación de diagnóstico o inicial; b) la evaluación formativa, y c) la evaluación final sumativa. Usando estos tres tipos de evaluación los docentes podrán ser más objetivos y analizar el proceso educativo que están liderando. De esta manera, con la evaluación inicial se podrá conocer el potencial del grupo de estudiantes al comienzo del grado, con esta se puede llegar a detectar las necesidades de los estudiantes, sus falencias y las posibles dificultades, permitiendo así, de ser necesario, hacer cambios en las actividades y programaciones para que se adapten de mejor manera al nivel de los estudiantes.

Por otro lado, la evaluación formativa permite medir el progreso de los alumnos y potenciar el aprendizaje, dando la oportunidad de corregir los posibles errores y superando las posibles falencias que se vayan presentando durante el desarrollo del curso, y por

último, la evaluación final sumativa permite tener una medida concluyente de lo aprendido durante una etapa, sea al final de una unidad, de un periodo en específico o del grado como tal, permitiendo así comprobar qué tanto se asimilaron conceptos en las áreas no lingüísticas o se desarrollaron competencias de las lenguas en las lingüísticas.

Asimismo, además de la heteroevaluación hecha desde el profesor hacia el alumno, se tendrán en cuenta, en primer lugar, la autoevaluación, la cual se desarrollará con el fin de afianzar e impulsar los procesos de mejoramiento, autocrítica y autoestima, y en segundo lugar, la coevaluación, la cual ayudará a desarrollar la perspectiva crítica del otro, el autoestima y la evaluación cooperativa. De esta manera los estudiantes podrán evaluarse a sí mismos, al mismo tiempo que reciben una valoración por parte de sus pares y sus profesores, haciendo así la evaluación una etapa fundamental en los procesos de aprendizaje y desarrollo académico, personal y social de los alumnos.

4.1 Evaluación de las asignaturas no lingüísticas.

Los profesores de las asignaturas no lingüísticas las evaluarán usando los tres tipos de evaluación mencionados anteriormente. La evaluación de estas asignaturas tendrá como objetivos la revisión de los conceptos propios, su práctica y refuerzo para la interiorización y adquisición de estos para poder alcanzar los objetivos y logros de cada periodo y, o curso que se tienen planteados en el plan de estudios de cada asignatura.

Por otro lado, los profesores de estas asignaturas tendrán en cuenta, además del desarrollo de las competencias básicas y el conocimiento de los conceptos de sus asignaturas, el uso correcto de las dos lenguas tanto en las destrezas escritas como en las orales, por lo que deben incluir entre sus criterios de evaluación el uso adecuado de las lenguas en las actividades evaluativas tales como exámenes, presentaciones orales, entre otras.

4.2 Evaluación de las asignaturas lingüísticas.

Para la evaluación de las asignaturas lingüísticas los profesores deben propender por evaluar si se alcanzan los objetivos y logros propuestos en el plan de estudios, pero además de esto, los profesores también deberán evaluar constantemente el desarrollo y progreso de

las cuatro habilidades de la lengua por lo que se deben evaluar constantemente las habilidades de comprensión y expresión tanto escritas como orales a través de los siguientes criterios:

- Comprende un mensaje oral en su contexto, distingue las ideas principales y secundarias.
- Comprende un mensaje escrito en su contexto, distingue las ideas principales y secundarias.
- Conoce y aplica las reglas gramaticales, ortográficas y de adecuación al registro según la situación comunicativa en la cual se desenvuelva.
- Durante la expresión oral articula clara y adecuadamente las palabras, además, usa un tono de voz, una velocidad y una entonación adecuada a la intención comunicativa.

4.3 Evaluación de las actitudes interculturales

La evaluación de las actitudes interculturales se dará tanto en las asignaturas lingüísticas como en las no lingüísticas, ya que uno de los dos ejes transversales y fundamentales de este currículo es la interculturalidad, por lo que el desarrollo y la evaluación de las actitudes interculturales, al igual que el de las competencias comunicativas en ambas lenguas, se encontrará en constante evaluación. Para esto, además de ser evaluados los logros y objetivos propuestos por los planes de estudio de las diferentes asignaturas se tendrán en cuenta los siguientes criterios de evaluación:

- Reconoce y valora los elementos culturales que se presentan de forma explícita o implícita en los discursos orales y escritos estudiados en clase.
- Identifica los aspectos culturales de tipo histórico, geográfico, lingüístico, religioso, social, lingüístico, entre otros y, los respeta y valora como riqueza cultural de la humanidad.
- Evita la exotización de las diferentes etnias nacionales y mundiales dejando de lado los estereotipos, las generalizaciones, el etnocentrismo y apelando al diálogo intercultural.
- Evita cualquier forma de expresión excluyente para consigo mismo y sus

compañeros de clase.

- Tiene actitudes de valoración, aprecio y respeto hacia su cultura, su forma de actuar y ver el mundo, así como de la sus compañeros y otros pueblos nacionales y mundiales, viéndolos como motivo de riqueza.
- Compara y hace contraste de las diferencias culturales para crear puentes de comunicación y diálogo intercultural correctos dejando de lado el etnocentrismo o cualquier actitud discriminatoria.

4.4. Instrumentos y porcentajes de evaluación.

Para llevar a cabo las evaluaciones los profesores cuentan con los exámenes escritos, los orales, la elaboración y revisión de tareas, el uso de las nuevas tecnologías, las lecturas de textos y los controles de lectura, y por último, la evaluación actitudinal. Para la realización de estas evaluaciones contarán con cuestionarios y formatos de evaluación, autoevaluación y coevaluación.

En cuanto a los porcentajes numéricos de evaluación, los docentes de las diferentes asignaturas deben tener en cuenta la siguiente tabla de porcentajes para cada uno de los cuatro periodos:

Evaluación inicial 5%	
Evaluación Formativa	Controles de lectura 10%
	Evaluaciones de control escritos 10%
	Presentaciones y exposiciones orales 10%
	Trabajos y tareas individuales 10%
	Trabajos y tareas grupales 10%
	Actividades, participación y trabajo en clase 10%
Evaluación final	Examen oral 10%
	Examen escrito 10%
Evaluación actitudinal y comportamental final 5%	

Autoevaluación 5%
Coevaluación 5%

Los profesores de las asignaturas no lingüísticas deberán dar un porcentaje evaluativo al uso correcto de la lengua en sus actividades y exámenes. Por otro lado, además de la tabla anterior, los docentes de las asignaturas lingüísticas deberán incluir los siguientes porcentajes para los exámenes:

Examen escrito	Vocabulario 10%
	Gramática 30%
	Redacción 30%
	Comprensión de lectura 30%
Examen oral	Vocabulario 20%
	Gramática 30%
	Fluidez 20%
	Articulación, volumen, entonación. 20%
	Lenguaje no verbal 10%

De esta manera, las lenguas y sus cuatro destrezas estarían siendo evaluadas constantemente. Por último, las actitudes interculturales serán evaluadas dentro de la evaluación formativa en el apartado de “actividades, participación y trabajo en clase” y en la evaluación actitudinal y comportamental final; de igual manera, esta, junto con las competencias lingüísticas, serán tenidas en cuenta en ítems de los formatos de auto y coevaluación.

5. Materiales

Para el desarrollo de todas las asignaturas se utilizarán los textos guía adquiridos por la

Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy. Estos materiales tendrán que ser revisados, evaluados y adecuados según los principios de la educación intercultural bilingüe según el la capacitación docente en EIB y los talleres de materiales que se impartirán dentro de la formación profesoral continua.

Además de los textos guía, se utilizarán los materiales propios desarrollados y diseñados por el cuerpo docente del colegio y la escuela. Este material propio contará con material auténtico de ambas lenguas para evitar situaciones ficticias, artificiales y superficiales, por lo que se utilizará un corpus obtenido a través de periódicos, videos, radio, entre otros.

En cuanto al uso de las nuevas tecnologías, todas las asignaturas contarán con la posibilidad de uso del centro de computo administrado por los profesores de nuevas tecnologías e informática. Desde allí se podrán hacer actividades como búsquedas en internet (webquest), escritura de correos electrónicos, chats, reproducción de videos que se encuentran en línea y exposiciones orales con el uso de ayudas audiovisuales (video proyector, parlantes y uso de programas de presentaciones como PowerPoint o Prezi).

En la tabla 20, se encuentra la propuesta curricular para la escuela Humapo y el colegio Yaaliakeisy de la IETY, a través de este currículo se espera cumplir con los objetivos de la educación intercultural bilingüe en donde los estudiantes desarrollen satisfactoriamente las dos lenguas, fortalezcan la lengua minoritaria y creen actitudes interculturales que les permita valorar y respetar tanto su cultura y su lengua como la cultura y lengua de otras etnias minoritarias nacionales y mundiales, así como las mayoritarias. Para esto, la propuesta curricular diseñada consta de cinco apartados: objetivos, contenido, metodología, evaluación y materiales, que como se había dicho anteriormente son las partes que debe cumplir un currículo escolar para poder ser aceptado y puesto en práctica en cualquier institución educativa en Colombia.

Para empezar, se inicia describiendo los objetivos que se propone conseguir a través de este currículo intercultural bilingüe. Estos se encuentran divididos en los propuestos por la

Ley 115 de 1994 para todos los niveles educativos en Colombia, y se han incluido ya que según el marco jurídico nacional debe ser así para dar cumplimiento a los requisitos nacionales de educación; pero, además de estos, se han redactado objetivos generales propios para la IETY, objetivos específicos para la escuela Humapo (niveles de preescolar y educación básica primaria), objetivos específicos para el colegio Yaaliakeisy (niveles de educación básica secundaria y educación media) y objetivos específicos para los dos tipos de asignaturas que se han determinado en este currículo (asignaturas lingüísticas y no lingüísticas).

En cuanto al contenido, se han dividido las asignaturas en lingüísticas y no lingüísticas, siendo las lingüísticas las asignaturas en las que se busque principalmente el aprendizaje y desarrollo de las lenguas española y achagua en sus cuatro competencias: comprensión auditiva y lectora y expresión escrita y oral. De igual manera, a través de estas asignaturas se pretende formar a los estudiantes, tanto en la escuela como en el colegio, en las dos lenguas; con ello, se busca desarrollarlas, fortalecerlas y mantenerlas, fortaleciendo la presencia de la lengua achagua que se viene dando como lengua minoritaria o débil en el contexto escolar. En el plan de estudios de estas asignaturas lingüísticas se puede observar que se tienen actividades para el aprendizaje y desarrollo de las diferentes competencias lingüísticas en las dos lenguas en sus cuatro habilidades, además de tener en cuenta la cultura y la literatura y, de esta forma, buscar el desarrollo de las competencias y actitudes interculturales.

Por otro lado, las asignaturas no lingüísticas son todas aquellas que pertenecen a las otras áreas del conocimiento y que, mientras buscan alcanzar sus propios objetivos académicos y escolares, permitirán la práctica comunicativa, el fortalecimiento lingüístico y el enriquecimiento lexicográfico de las dos lenguas. Estas asignaturas no lingüísticas permitirán la práctica constante de los dos idiomas, ya que estas serán las lenguas vehiculares para el desarrollo de las clases, prácticas y actividades. Por otro lado, en las actividades y temas se tendrá en cuenta la cultura como eje transversal, por lo que, además de apoyar el desarrollo lingüístico, también apoyará el desarrollo de las actitudes interculturales de los estudiantes.

En cuanto a la metodología diseñada para llevar a cabo este currículo, después de haber analizado los casos de países como Canadá, en donde la educación bilingüe por inmersión ha dado resultados exitosos para la adquisición de la lengua mayoritaria, tanto en el desarrollo de la competencia comunicativa, en la integración económica y social, como en los resultados académicos de la población minoritaria, mientras que se fortalece y se mantienen la lengua minoritaria, y España, donde, en las comunidades de Valencia, Andalucía y Cataluña, entre otras, se implementan currículos bilingües integrados y currículos interculturales para el desarrollo de las competencias interculturales de respeto y valoración de lo diferente, buscando la integración de las comunidades minoritarias (inmigrantes) y la aceptación y respeto de estas comunidades por parte de la población mayoritaria; se ha propuesto una metodología de educación intercultural bilingüe por inmersión temprana parcial.

Con esta metodología se busca que, en primer lugar, se logre el desarrollo lingüístico y académico equilibrado de ambas lenguas, de esta manera, se pretende usar ambas lenguas en igual porcentaje de tiempo y utilizándolas como lenguas vehiculares de las diferentes asignaturas, de una forma en la que se elimine la posibilidad de una diglosia académica y, en segundo lugar, que se mantenga el eje transversal de interculturalidad para que los estudiantes desarrollen las actitudes propias de este, y así aprendan a respetar y a valorar las diferencias culturales como riqueza y no como obstáculo, desarrollando las competencias de diálogo intercultural y conocimiento de las diferentes culturas minoritarias nacionales y eliminen de sí mismos las actitudes segregacionistas, etnocentristas, racistas y discriminatorias.

Por otro lado, dentro de la metodología se ha determinado que el enfoque comunicativo, junto con sus métodos por tareas y proyectos, sean utilizados para el trabajo en las asignaturas lingüísticas para la enseñanza y desarrollo de las lenguas española y achagua y, además de tener como eje este enfoque, se utilizarán diferentes técnicas propias de los otros métodos de enseñanza de lengua dependiendo de los objetivos de cada clase en particular, de esta manera, se espera que los estudiantes desarrollen las competencias de las dos lenguas y logren comunicarse correcta y efectivamente en estas.

En cuanto a la evaluación de los estudiantes, en el currículo se han propuesto tres tipos de evaluación que brindan las herramientas necesarias para que a través de estos, no solo se evalúe el desempeño y los conocimientos adquiridos por los estudiantes, sino que se analice, evalúe, corrija y apoye el proceso académico en cualquier momento del curso, de esta manera, se espera que la evaluación ayude a obtener los mejores resultados en el desarrollo lingüístico, intercultural y académico.

Por último, en lo concerniente a los materiales escolares, se seguirá trabajando con los libros que la IETY ya ha adquirido para no perder la inversión realizada en años anteriores, pero estos materiales deberán ser revisados, reformulados y editados por los profesores para que se adapten a los principios de la educación intercultural; de igual manera, los profesores contarán con los recursos audiovisuales e informáticos del colegio para el desarrollo de sus clases y las actividades escolares que planeen hacer. Por otro lado, se espera que después de haber terminado el curso de formación docente en educación intercultural bilingüe, los docentes tengan las competencias suficientes para crear su propio material por lo que se propenderá por la creación de materiales propios, los cuales complementen los textos guía y tengan más en cuenta las experiencias y el contexto real de los estudiantes de la escuela y el colegio.

5.4.2. Unidades didácticas para la puesta en práctica de la enseñanza del español como segunda lengua a través de la educación intercultural.

A continuación se presentarán dos unidades²⁷ didácticas que ponen en práctica la enseñanza del español como segunda lengua a través de la educación intercultural bilingüe, estas unidades hacen parte del currículo presentado anteriormente. La primera está dirigida a los estudiantes de tercer grado de la escuela Humapo, los cuales responderían inicialmente a un nivel A2, pero que al finalizar este grado se espera que cuenten con un nivel B1. Esta primera unidad corresponde a una de las dos unidades didácticas correspondientes al primer periodo de este grado y, con ella, los estudiantes deberán

²⁷ Las imágenes utilizadas para el diseño de estas unidades han sido obtenidas a través del buscador google.com. Algunas de estas imágenes se encuentran libres de derechos para su uso libre no comercial, y otras están registradas con derechos de autor. Debido al carácter académico y no comercial de esta tesis, el autor de este trabajo académico renuncia a cualquier derecho sobre todas las imágenes utilizadas en las unidades didácticas diseñadas, por lo que sus autores originales mantienen todos los derechos comerciales y académicos sobre estas.

adquirir la capacidad de identificar los países, las nacionalidades y los idiomas; como también, hablar de sí mismos y de sus familias y, al mismo tiempo, reconocer y valorar los diferentes tipos de familias que hay en Colombia y en el mundo.

Por otra parte, la segunda unidad didáctica que se presentará está dirigida a los estudiantes de séptimo grado, los cuales responderían a un nivel B1-B2, pero que al finalizar este grado se encontrarían en un nivel B2. Según el currículo propuesto, al finalizar esta unidad los estudiantes estarán capacitados para hacer descripciones de personas, objetos y lugares, así como, diferenciar entre los mitos y las leyendas, y reconocer la importancia de la tradición oral en las diferentes culturas.

Unidad 1

Tercer grado

En esta unidad repasarás temas que has visto en grados anteriores, al mismo tiempo que los reforzarás, profundizarás y aprenderás cosas nuevas.

Al finalizar esta unidad podrás:

- **Presentarte a ti mismo.**
- **Presentar a tus amigos.**
- **Contar hasta 100.**
- **Hablar sobre tu familia.**

De igual forma, al finalizar esta unidad sabrás sobre:

- **Las nacionalidades y los idiomas del mundo.**
- **Los diferentes tipos de familia que existen.**

Lección 1

¿Quién eres tú?

1. Escucha y lee:

¡Hola! ¿Cómo estás?

Soy Andrés. Tengo 9 años. Estoy en tercero de primaria. Soy venezolano. Vivo en Puerto Gaitán, vivo con mi mamá y mi hermano mayor. Mi hermano se llama Juan y tiene 15 años. Mi mamá se llama María y está trabajando con la petrolera.

Hola. Nosotros somos hermanos. Estamos en tercero. Él se llama Camilo y yo me llamo Juliana. Él tiene 9 años y yo tengo 8 años. Somos colombianos. Vivimos con nuestro papá, nuestra mamá y nuestros abuelos. No tenemos hermanos, pero sí tenemos un perro que se llama Lucas y una gata que se llama Pelusa.



¿Y tú? ¿Cómo te llamas? ¿En qué curso estás? ¿Cuántos años tienes? ¿Con quién vives?

2. Responde:

- ¿De dónde es Andrés?
- ¿Cuántos años tiene Juliana?
- ¿Cómo se llama el hermano de Andrés?
- ¿Con quiénes viven Camilo y Juliana?

3. Aprendemos:

	SER	ESTAR	TENER	VIVIR
Yo	soy	estoy	tengo	vivo
Tú	eres	estás	tienes	vives
Usted/él/ella	es	está	tiene	vive
Nosotros/as	somos	estamos	tenemos	vivimos
Vosotros/as	sois	estáis	tenéis	vivís
Ustedes/Ellos /ellas	son	están	tienen	viven

a. Completa las siguientes presentaciones con las palabras que están en la caja:

estoy tengo vivo soy

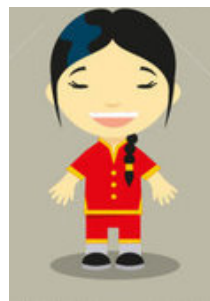


Hola, yo _____ Francesco.
 Yo _____ 10 años.
 Yo _____ con mis padres en Italia.
 Yo _____ en vacaciones

viven tiene está son tiene tienen tiene están vive



Ella _____ Fátima.
 Fátima _____ en la India.
 Ella _____ 11 años.
 Fátima _____ en quinto.



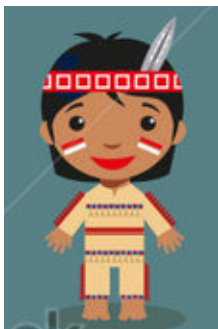
Ellos _____ Zhung y Xiang.
 Zhung y Xiang _____ 10 años.
 Ellos _____ en China.
 Ellos _____ en cuarto.

están soy viven estoy tienen tengo son vivo



Hola, yo _____ Phil. _____ 10 años. _____ en el Polo Norte. _____ visitando a mis amigos Julián y Juan. Ellos _____ en México. Ellos _____ 12 años. Ellos _____ estudiantes de bachillerato y _____ en sexto.

es estamos vive tenemos vivimos es somos tiene



Nosotros _____ Mario, John y Celia. _____ en Estados Unidos. Él _____ Judicaell, él _____ de África pero él _____ en Estados Unidos también. Nosotros _____ 10 años pero Judicaell _____ 9. Nosotros _____ estudiando español.

¿Y TÚ?



4. Vamos a practicar

¡Momento de hacer entrevistas! Vas a rellenar el siguiente cuestionario con la información que recolectes de cuatro compañeros de clase. Sigue las instrucciones que te dará el profesor.

¿Cómo se llama?	¿De dónde es?	¿Dónde vive?	¿Cuántos años tiene?	¿En qué curso está?

5. Repasamos

a. ¿Sabes contar hasta diez? ¡Vamos a intentarlo!

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



nueve cero cinco diez uno dos
tres ocho seis cuatro siete

b. Ahora une con una línea los números con sus nombres

c. Vamos a escuchar y a cantar la canción de los números:



<https://www.youtube.com/watch?v=-69eHd3SHSQ>

d. Escribe los siguientes números:

10 _____
11 _____
12 _____
13 _____
14 _____
15 _____
16 _____
17 _____
18 _____
19 _____

20 _____
21 _____
22 _____
23 _____
24 _____
25 _____
26 _____
27 _____
28 _____
29 _____



e. Hora de jugar con tus compañeros.

Escoge uno de los tres cartones para jugar al bingo con tus compañeros y practicar los números. Sigue las instrucciones del profesor.

¡Que tengas suerte!

B I N G O				
2	17	31	48	63
9	21	33	51	67
11	22		53	70
14	26	34	57	71
15	29	43	60	74

B	I	N	G	O
6	28	38	52	74
1	20	40	48	66
5	21	★	53	63
8	17	44	46	61
13	22	35	58	72

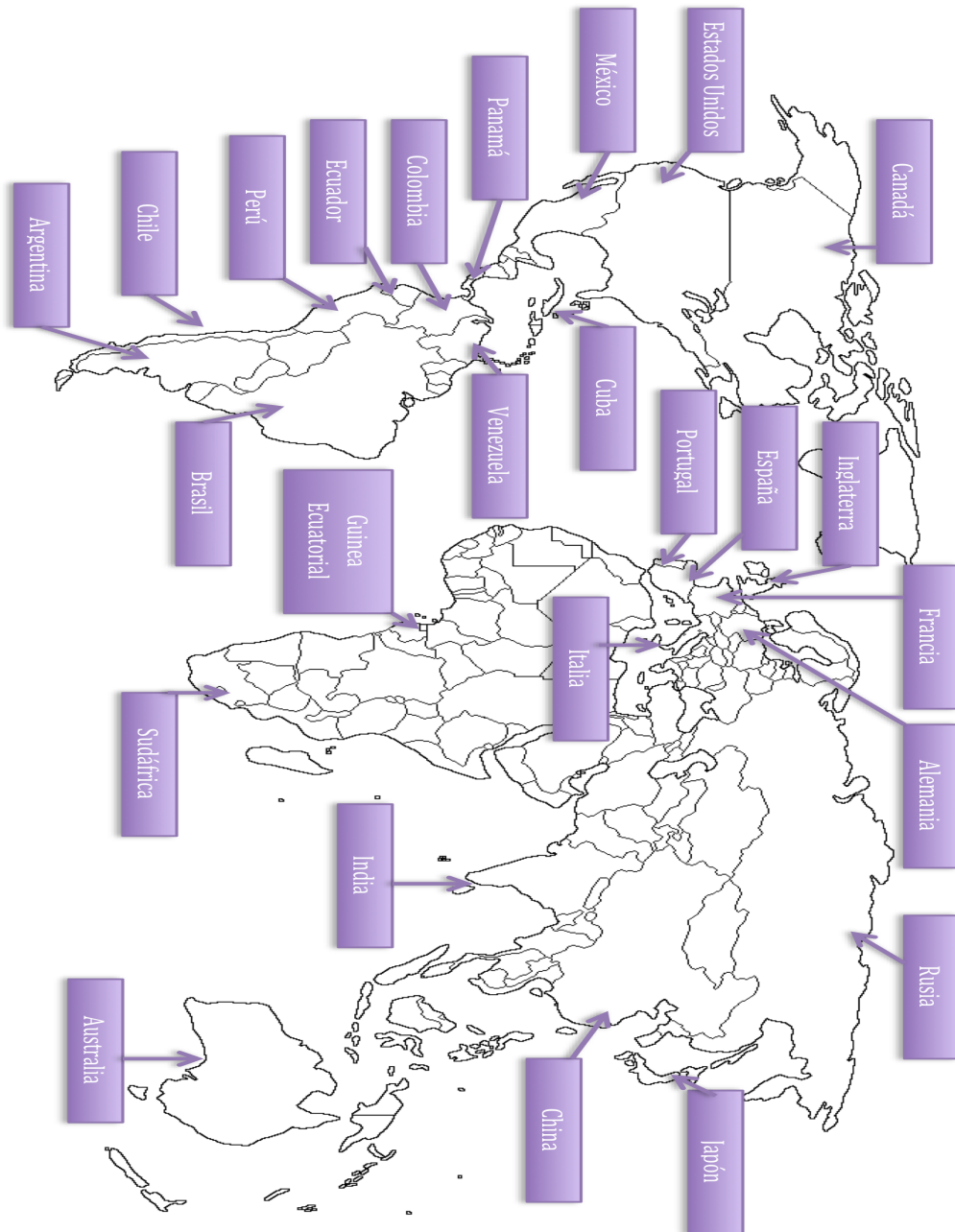
B I N G O				
7	25	44	57	62
15	22	40	50	70
11	30	FREE SPACE	46	74
2	28	37	55	68
10	27	39	59	75

Lección 2

Los países del mundo: sus gentes y sus idiomas

1. Observa y habla.

a. ¿Reconoces alguno de estos países? ¿Sabes algo de ellos?



b. Vamos a escuchar la canción de los países. Yakko, nos mostrará todos los países del mundo. Escucha con mucha atención.



<https://www.youtube.com/watch?v=Csff7XNA8wc>

c. ¿Conoces otros países? En la siguiente caja escribe el nombre de todos los países que conozcas:

2. Escucha, lee y contesta:

¡Hola! ¿Te acuerdas de mí?
Soy Fátima. Estos son mis amigos.

Nosotros somos un grupo de amigos que vivimos en diferentes partes del mundo. ¿Puedes adivinar de qué países somos? Inténtalo junto con tus compañeros y con tu profesor.



Ella es de _____

Él es de _____

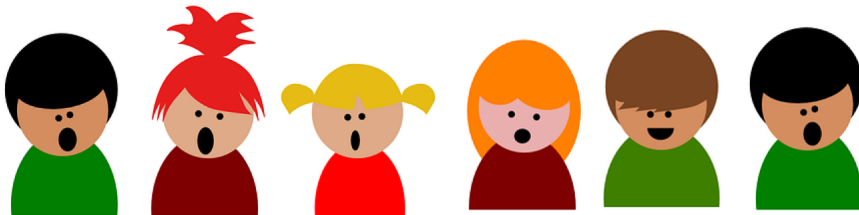
Él es de _____

Él es de _____

Ella es de _____

Ella es de _____

3. Aprendemos

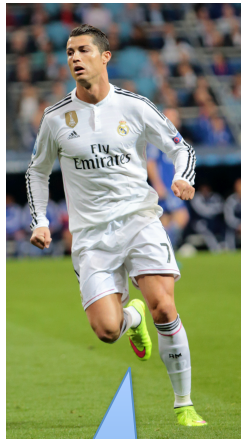


España	español	española	españolas	españoles
Inglaterra	inglés	inglesa	inglesas	ingleses
Japón	japonés	japonesa	japonesas	japoneses
México	mexicano	mexicana	mexicanas	mexicanos

a. ¿Reconoces a estos jugadores de fútbol? ¿Sabes de dónde son?



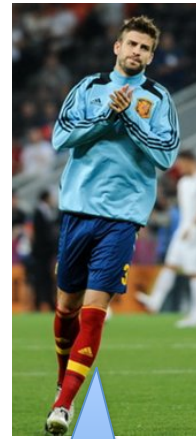
Soy de Argentina, soy _____.



Soy de Portugal, soy _____.



Soy de Colombia, soy _____.

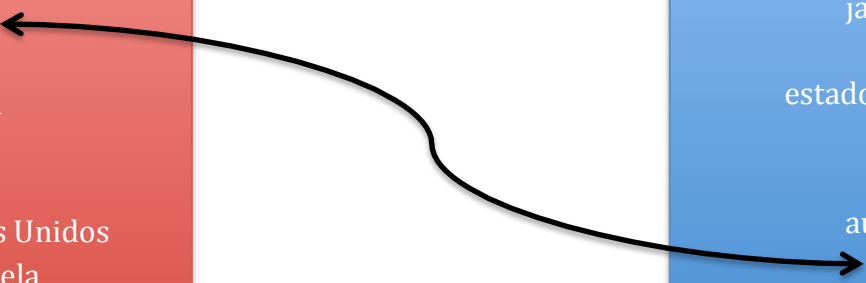


Soy de España, soy _____.

b. Une los países con las nacionalidades

- Cuba
- Chile
- Ecuador
- Perú
- Jamaica
- Alemania
- Australia
- Italia
- Brasil
- México
- Rusia
- Francia
- Canadá
- España
- Estados Unidos
- Venezuela

- venezolano
- chileno
- peruano
- italiano
- ruso
- canadiense
- ecuatoriano
- francés
- cubano
- jamaicano
- brasileño
- estadounidense
- alemán
- español
- australiano
- mexicano



c. completa el texto con la nacionalidad correcta.



Hola, soy Juan.
Soy de Colombia, soy _____.
Ella es mi amiga María, es de España,
es _____.



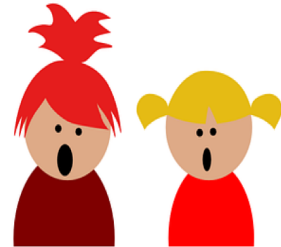
Hola, soy María.
Soy de España, soy _____.
Él es mi amigo Gabriel, es de Portugal,
es _____.



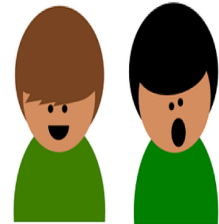
Hola, soy Gabriel.
Soy de Portugal, soy _____.
Ella es mi amiga Fernanda, es de Perú,
es _____.



Hola, soy Fernanda.
Soy de Perú, soy _____.
Ellas son mis amigas Camile y Jeanne.
Son de Francia,
son _____.



Hola, somos Camile y Jeanne.
Somos de Francia,
somos _____.
Ellos son nuestros amigos Xian y Xung.
Son de China,
son _____.



4. Escucha y lee.

Soy de Arabia Saudita y hablo árabe. Él es de Italia y habla italiano.



Soy de Italia y hablo italiano. Ellos son de china y hablan chino



Nosotros somos de China y hablamos mandarín. ¿Y tú?



5. Discute



En estos países el idioma principal es el español, ¿crees que se hablan otros idiomas? ¿En Colombia se hablan otras lenguas? ¿Conoces alguna otra lengua colombiana?

6. Aprendemos

	HABLAR
Yo	hablo
Tú	hablas
Usted/él/ella	habla
Nosotros/as	hablamos
Vosotros/as	habláis
Ustedes/ellos/ellas	hablan

a. Encuentra el nombre de nueve países y luego completa las oraciones.

1. Las personas en Colombia hablan español.

I	N	B	E	J	O	A	A	Q	C
Y	A	I	L	A	T	I	I	H	N
J	H	Ñ	Y	Q	V	A	L	B	J
K	B	R	A	S	I	L	A	Z	A
A	N	I	T	N	E	G	R	A	P
X	M	W	E	S	P	M	T	W	O
Z	V	H	P	E	E	N	S	V	N
Y	G	A	N	J	R	V	U	Ñ	Ñ
N	Ñ	P	F	Z	U	E	A	H	T
A	V	K	F	O	C	I	X	E	M

2. Las personas en _____.

3. _____.

4. _____.

5. _____.

6. _____.

8. _____.

9. _____.

b. Durante la discusión aprendimos que en Colombia se hablan más idiomas. ¿Te acuerdas de alguno? Di cinco lenguas que se hablen en Colombia.

7. Practica y repasa

a. Completa la siguiente tabla con la información que nos han dado los niños del ejercicio 3c.

Nombre	Es de... / son de...	Es... / son...	Habla / hablan
Juan			
María			
Gabriel			
Fernanda			
Camile y Jeanne			
Xian y Xung			

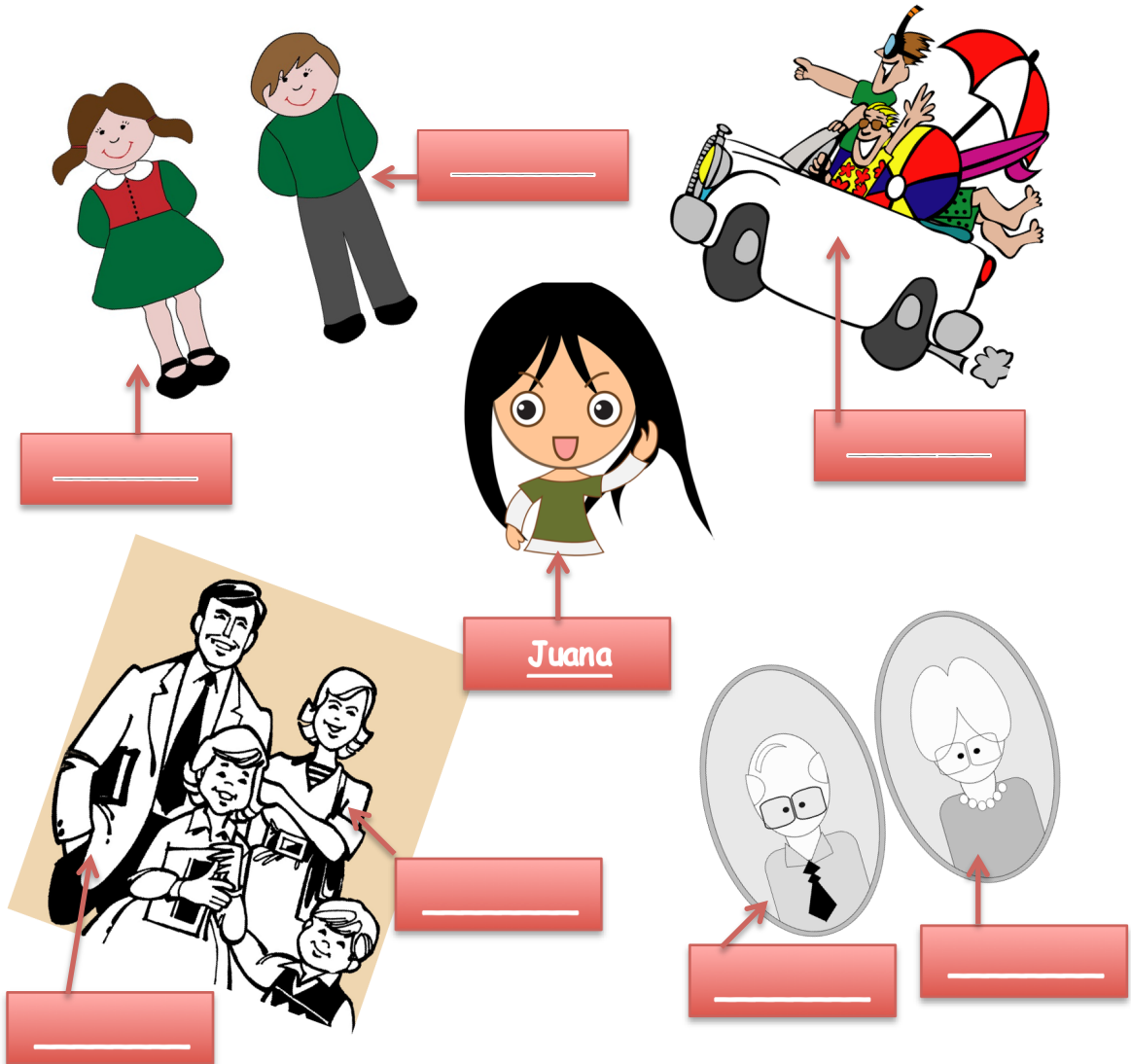
b. ¡Momento de hacer encuestas! Vas a rellenar la siguiente tabla con tu información y la de dos compañeros más, un niño y una niña. ¡Ve y pregunta!

Nombre	Es de...	Es...	Habla

c. Vuelve al mapa del principio y pinta los países de los que hemos hablado durante la unidad.

¡Ha habido un error en el correo que nos ha enviado Juana!

a. Mira las fotos. ¿Puedes identificar quiénes son?



b. Pon cada caja con la persona que corresponde



2. Aprendemos

Singular	Plural
Un hermano	Dos hermanos
Una hermana	Tres hermanas
Un padre / una madre	Dos padres / dos madres
Un tío / una tía	Dos tíos / cuatro tías
Un pantalón	Tres pantalones
Un bus	Cuatro buses
Un lápiz	Cinco lápices

3. Practica

a. Pon la palabra en la forma correcta

Cuaderno

Japonés

Estudiantes

Avión

Relojes

Nariz

Lapicero

Tambores

Tijeras

Estrella

Amigo

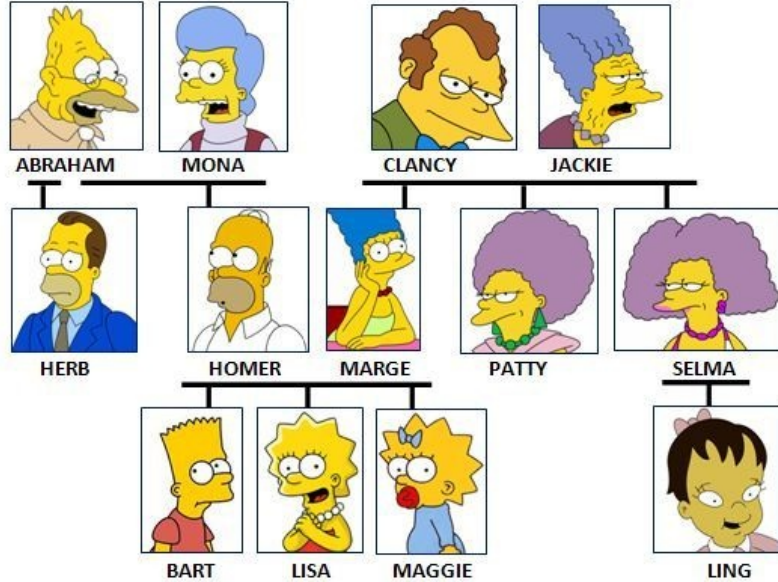
Dragones

Caballos

b. Observa el árbol genealógico de una de las familias más famosas del mundo.

LOS SIMPSONS

¿Los conoces?
¿Quiénes son? ¿De
dónde son?



c. Lisa nos ha escrito una carta describiéndonos a su familia. Completa la carta con las palabras que están en la caja.

papá/papás hermano/hermanos tío/tíos abuelo/abuelos tía/tías
hermana/hermanas mamá/mamás abuela/abuelas

Hola, soy Lisa Simpson, creo que ya me conoces, soy una niña que vive en Springfield, tengo 8 años y esta es mi familia. Mi familia es un poco grande, tengo una 1 _____ que se llama Maggie y tiene un año. También tengo un 2 _____ que se llama Bart y tiene 10 años. Vivimos con nuestros padres, mi 3 _____ se llama Homer y mi 4 _____ se llama Marge. Mi 5 _____ se llama Herb y mis 6 _____ se llaman Patty y Selma. Mis 7 _____ se llaman Jackie y Mona y mis 8 _____ se llaman Abraham y Clancy. Se me olvidaba, tengo una prima que se llama Ling.

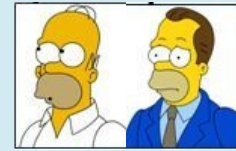
d. ¿Qué palabra nueva acerca de la familia hemos visto en la carta de Lisa?
¿Conoces otras palabras de la familia?

4. Aprendemos

Este es Bart



Estos son Homer y Herb



Esta es Mona



Estas son Maggie y Lisa



Estos son Clancy, Abraham, Jackie y Ling



5. Practica

a. Completa con **este / esta / estos / estas**

Hola, soy Camilo y quiero hablarte de mi familia.

_____ es una foto de mi familia.

_____ es mi mamá, se llama María y _____ es mi papá, se llama José.

_____ son mis hermanas, la mayor se llama Rosa y la pequeña se llama Juana.

_____ son mis dos hermanos, Juan y Pedro.

Yo soy _____, el que tiene la camisa amarilla.



b. Coge el dibujo de tu familia y muéstraselo a tu compañero, señala y dile quiénes son cada uno de ellos.

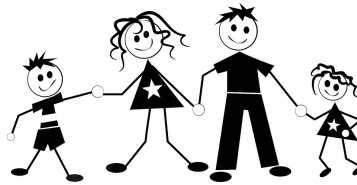
6. Una familia, muchas familias

a. Escucha, lee y discute

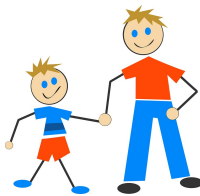
En Colombia hay diferentes tipos de **familias**. Hay familias grandes, que tienen papá, mamá, hermanos, hermanas, tíos, tías, primos, primas, abuelos



y abuelas, y hay familias pequeñas que solo



son papá, mamá y uno o dos hijos . Pero hoy en día hay



familias que solo tienen un papá



o una sola mamá,



incluso hay familias que tienen dos papás

o dos mamás,



y, de igual forma, hay familias en las que no hay hijos. Pero no

solo en Colombia hay diferentes tipos de familias, en el mundo también las hay:




por ejemplo, en Brasil y en México hay comunidades en donde todos los miembros se reconocen a sí mismos como una gran familia. ¿En tu comunidad cómo son las familias?

b. Investiga, escribe y dibuja

Como ya hemos visto, en Colombia y el mundo hay diferentes tipos de familia. Junto con tu compañero haz una búsqueda en internet acerca de los tipos de familia que hay en los diferentes lugares del mundo; cuando hayas recolectado la información necesaria, escribe y dibuja acerca de las familias que has encontrado en el siguiente espacio:



AUTOEVALUCÓN

Contesta las siguientes preguntas señalando según como te sientas.	Aún no lo hago 	Estoy en proceso 	Lo hago 
Soy capaz de hablar de mí mismo (nombre, edad, dónde vivo, de dónde soy, qué idioma hablo).			
Soy capaz de hablar acerca de mis amigos (nombre, edad, dónde viven, de dónde son, qué idioma hablan).			
Soy capaz de preguntar a otras personas acerca de ellas (nombre, edad, dónde viven, de dónde son, qué idioma hablan).			
Reconozco los países, las nacionalidades y los idiomas que hemos visto en clase.			
Reconozco, valoro y respeto las diferencias culturales y los diferentes idiomas con los que convivo.			
Sé los números			
Soy capaz de hablar de mi familia y presentarla a otras personas.			
Reconozco, valoro y respeto los diferentes tipos de familias que hay en Colombia y en el mundo.			

Guía para el profesor

La unidad didáctica “Mi familia y yo” se encuentra dividida en 3 lecciones y una sesión de autoevaluación. Cada lección está dividida en diferentes actividades y, a su vez, las actividades se ordenan en ejercicios por numerales alfabéticos. A través de las actividades y sus ejercicios se presenta un tema específico, se desarrolla y se practica. No hay un número fijo para cada lección, ya que dependiendo del tema pueden necesitarse más o menos actividades para estudiarlo, practicarlo y consolidarlo.

Lección 1.

Esta lección, titulada “¿Quién eres tú?”, está dividida en cinco actividades: “1. Escucha y lee; 2. Responde; 3. Aprendemos; 4. Vamos a practicar, y 5. Repasamos”. Estas actividades buscan introducir el tema, explicar los componentes lingüísticos y practicarlos en las cuatro habilidades de la lengua.

En la primera actividad, “Escucha y lee”, el profesor deberá leer en voz alta la presentación de los tres chicos y, mientras el profesor lee, los estudiantes deberán seguir las presentaciones a través de la lectura silenciosa. En esta actividad se aprovechará para acudir al conocimiento previo de los estudiantes y, al mismo tiempo, se revisarán las palabras nuevas y se practicarán las ya conocidas, por lo que al terminar la lectura el profesor puede hacer preguntas acerca del léxico presente; de esta manera puede buscar la participación activa de los estudiantes y practicar las habilidades orales.

En la segunda actividad, “Responde”, el profesor cuenta con cuatro preguntas acerca de la presentación de los chicos y podrá hacer que los estudiantes la contesten de forma oral o escrita; además, podrá hacer más preguntas al respecto y, así, podrá hacer un mayor uso de las presentaciones y utilizar más extensamente el texto y practicar las destrezas orales y escritas.

En la tercera actividad, “Aprendemos”, el profesor explicará los cuatro verbos utilizados durante las presentaciones (ser, estar, tener y vivir), mostrará la conjugación y hará una práctica oral con la tabla presentada. Esta actividad se realiza para activar los conocimientos previos acerca de estos verbos. Por otro lado, en esta misma actividad el

profesor cuenta con otro ejercicio de escritura, el numeral “a.”. En este ejercicio se hace la presentación de otro grupo de niños de diferentes nacionalidades; es un ejercicio de práctica escrita y los estudiantes cuentan con los verbos conjugados dentro de las cajas, los cuales tendrán que ser ubicados correctamente en el hueco que les corresponde. Utilizando la presentación de niños de diferentes nacionalidades y mostrándolos con sus diferentes trajes típicos, se busca que se naturalice y se perciba positivamente lo diferente, evitando la ridiculización de estos aspectos.

Respuestas: Lección 1, Actividad 3, Numeral a.

1. Hola, yo **soy** Francesco. Yo **tengo** 10 años. Yo **vivo** con mis padres en Italia. Yo **estoy** en vacaciones.
2. Ella **es** Fátima. Fátima **vive** en la India. Ella **tiene** 11 años. Fátima **está** en quinto.
3. Ellos **son** Zhung y Xiang. Zhun y Xiang **tienen** 10 años. Ellos **viven** en China. Ellos **están** en cuarto.
4. Hola, yo **soy** Phil. Tengo 10 años. **Vivo** en el Polo Norte. **Estoy** visitando a mis amigos Julián y Juan. Ellos **viven** en México. Ellos **tienen** 12 años. Ellos **son** estudiantes de bachillerato y **están** en sexto.
5. Nosotros **somos** Mario, John y Celia. **Vivimos** en Estados Unidos. Él **es** Judicaell, él **es** de África pero él **vive** en Estados Unidos también. Nosotros **tenemos** 10 años pero Judicaell **tiene** 9. Nosotros **estamos** estudiando español.

Para finalizar este ejercicio, los estudiantes tienen un espacio de escritura libre en donde deberán escribir acerca de sí mismos, presentándose. En este espacio, recurrirán a los modelos presentados anteriormente y podrán añadir información extra acudiendo a sus propios conocimientos.

En la cuarta actividad, “Vamos a practicar”, los estudiantes tienen una actividad en la que se practican las destrezas orales y la competencia de escritura. En esta actividad los

estudiantes deberán recoger información acerca de sus compañeros; para esto, los estudiantes irán por el salón y escogerán a cuatro compañeros de clase, a quienes les harán las preguntas que se encuentran en el cuestionario y, ya con las respuestas obtenidas, se completará la tabla del cuestionario dado. Al terminar la actividad, el profesor podrá ampliarla haciendo que los estudiantes socialicen la información recolectada, primero con su compañero de puesto y luego con el resto del salón a través de preguntas como: ¿A quién escogiste? ¿De dónde es él/ella? ¿En dónde vive? ¿Cuántos años tiene? Etc.

En la quinta actividad de esta lección, “Repasamos”, se estudian los números del 0 al 100; Se practican los números de manera oral y escrita, a través del uso de una canción y un juego de bingo. En el ejercicio “a.” los estudiantes repasarán los números del cero al diez. Luego, en el apartado “b.”, deberán unir los números con su forma escrita mediante flechas. En el numeral “c.”, en donde se utilizará la canción de los números y se terminarán de reforzar los números hasta el diez.

En el numeral “d.”, los estudiantes deberán escribir los números hasta cien. Para esta actividad se contará con la participación y ayuda del profesor de matemáticas, quien en su clase estaría practicando con estos mismos números. Para terminar con la práctica y repaso de los números ordinales, en el apartado “e.”, se utilizarán cartones de bingo para que los estudiantes jueguen y practiquen de forma oral. En esta actividad el profesor es libre de dirigirla y repetirla según lo vea necesario.

Lección 2.

La lección 2, titulada “Los países del mundo: sus personas y sus idiomas”, se encuentra dividida en siete actividades: “1. Observa y habla; 2. Escucha, lee y contesta; 3. Aprendemos; 4. Escucha y lee; 5. Discute; 6. Aprendemos, y 7. Practica y repasa”. Cada una de estas actividades se encuentra conformada por una cantidad de numerales que buscan la práctica de los temas presentados en las diferentes destrezas de la lengua.

En la primera actividad, “Observa y habla”, se busca introducir el concepto de país, y la cantidad de diferentes países que hay en el mundo. Para esto, el docente introducirá la lección preguntando a los estudiantes qué es un país y qué países conocen; de esta manera

se activará el bagaje propio de los estudiantes; luego de entablar un diálogo, el docente presentará el mapamundi del numeral “a.”; así mismo, hará las preguntas allí presentadas a los estudiantes. El profesor nombrará los países señalados a la vez que preguntará si los estudiantes tienen algún conocimiento al respecto, e intentará ahondar acerca de cada país con preguntas sobre los idiomas, las costumbres, la vestimenta, los gentilicios, etc. De esta manera, se buscará que los estudiantes se expresen oralmente y utilicen el conocimiento previo adquirido a través de otras clases y de su experiencia de vida personal (medios de comunicación, películas, canciones, entre otras interacciones).

Pasando al numeral “b.”, se observará el video de la canción de los países del programa *Animaniacs*. En este video se podrán escuchar los nombres de todos los países del mundo y así se concienciará a los estudiantes del número de países existentes en el mundo y la gran variedad de nacionalidades y culturas con las cuales compartimos nuestro planeta. Como último ejercicio de esta primera actividad, se tiene uno de escritura en el que el estudiante debe listar los países que conoce; una vez escritos, el profesor solicitará que socialice su listado y comente con sus compañeros lo que conoce acerca de los países que esté nombrando.

La segunda actividad, “Escucha, lee y contesta”, está conformada por un solo ejercicio de audición. En esta actividad se presentan seis niños de diferentes nacionalidades. Antes de poner la grabación con las seis presentaciones, los estudiantes intentarán adivinar el país al cual pertenecen estos niños a partir de sus vestimentas. Después de unos minutos de discusión, el docente pondrá la grabación para verificar las respuestas

Lección 2, actividad 2.

1. ¡Hola! ¿Te acuerdas de mí? Soy Fátima. Mi país está en Asia, yo soy de la India y estos son mis amigos.
2. Hola, me llamo Stan, tengo 9 años, soy de Alemania, soy alemán, mi país está en Europa.
3. Hola, mi nombre es Alinga. Alinga significa sol en mi idioma. Tengo 11 años y

soy de Australia, soy australiano.

4. Hola, me llamo Jin, tengo 10 años, yo soy de China. China está en Asia.
5. Hola, yo me llamo Maicon, tengo 12 años, vivo en el Amazonas, soy de Brasil, soy brasileño.
6. Hola, me llamo María, tengo 9 años, soy de España, soy española.

La tercera actividad, “Aprendemos”, está dividida en una presentación del tema y dos ejercicios de práctica. En primer lugar, se cuenta con una tabla de introducción con la que el profesor explicará los países y las nacionalidades; se trata de una tabla a título de ejemplo que el profesor podrá ampliar usando los otros países que se han visto a través de la unidad en ejercicios anteriores. En segundo lugar y empezando con el primer ejercicio, el correspondiente al numeral “a.”, los estudiantes empezarán a usar las nacionalidades a través de una práctica de escritura en la que se usan cuatro estrellas de fútbol; los estudiantes deberán completar la presentación de cada jugador con su nacionalidad.

Pasando al siguiente ejercicio, que corresponde al numeral “b.”, los estudiantes deberán unir con flechas los países con sus respectivas nacionalidades. El profesor podrá ampliar esta actividad preguntándoles a los estudiantes acerca de los países y las nacionalidades utilizadas en el ejercicio, además de mostrar imágenes acerca de estos.

La última parte de esta actividad es el ejercicio del numeral “c.” en el que los estudiantes se enfrentarán a un ejercicio de lectoescritura. Los estudiantes completarán la información que falta con los datos que se van dando en el texto.

Respuestas: Lección 2, Actividad 3, ejercicio C.

1. colombiano; 2. española; 3. española; 4. portugués; 5. portugués; 6. peruana;
7. peruana; 8. francesas; 9. francesas; 10. chinos.

En la cuarta actividad, “Escucha y lee”, se tiene la presentación de cuatro niños a través de las cuales se introduce el concepto de idioma. En la siguiente, en la número 5, “Discute”, el profesor deberá inducir a un diálogo en el que se trate el tema de los idiomas que hacen presencia en Colombia, en la región, en el contexto escolar y familiar de los estudiantes y en el mundo en general. De esta manera se continúa propiciando el valor de lo diferente y se desarrolla el aprecio y la valoración de las otras lenguas. En esta actividad el profesor debe ser líder y modelo para poder tener un diálogo exitoso. Y para alcanzar los objetivos de la actividad, debe exponer y hablar acerca de las diferentes lenguas que hacen presencia en la región y en el país, y las comunidades a las cuales pertenecen los estudiantes.

La actividad 6, “Aprendemos”, está dividida en tres partes, una explicativa y dos de práctica. En la explicativa el profesor deberá socializar el verbo “hablar”; y hará una práctica extra acerca de los idiomas que hablan en sus familias utilizando el verbo correctamente. Para esta práctica el docente usará la siguiente ficha:

Lección 2, Actividad 6 Práctica extra:

Actividad: oral y escrita.

Tiempo: 30 minutos

Material: Tablero y marcadores.

Objetivo: El objetivo de esta práctica es usar el verbo “hablar” correctamente y reconocer los diferentes idiomas que se hablan en la comunidad estudiantil.

Instrucciones: En el tablero, escriba las siguientes preguntas para que los estudiantes las contesten ¿Qué idioma habla usted? ¿Sabe hablar otros idiomas? ¿En su familia qué idiomas hablan? ¿Su papá qué idioma habla? ¿Su mamá qué idioma habla?

Después de que los estudiantes hayan contestado estas preguntas, primero de forma oral y luego escrita, ponga a los estudiantes a compartir sus respuestas entre sí; para esto dé un tiempo de 10 minutos.

Una vez que los estudiantes hayan socializado sus respuestas y vuelvan a sus puestos, empiece a hacer las siguientes preguntas aleatoriamente: ¿Qué lengua habla tu compañero? ¿Qué lenguas hablan en la familia de...? ¿Qué lengua habla la mamá de...?

Para cerrar la actividad haga una reflexión acerca de la riqueza lingüística de la comunidad y de la escuela, así como de la región y de Colombia en general.

Con las dos actividades de práctica de los numerales “a.” y “b.” se terminan de practicar los nombres de los idiomas y el uso del verbo “hablar”. En el numeral “a.” los estudiantes deben encontrar el nombre de ocho países dentro de una sopa de letras para luego escribir una oración describiendo el idioma principal de los países y el profesor podrá ampliar este ejercicio presentando información acerca de otros idiomas que se hablan en estos países. En el numeral “b.”, los estudiantes deben escribir dentro del recuadro de expresión libre cinco idiomas que se hablen en Colombia. El profesor podrá completar este ejercicio con una discusión sobre estos idiomas y proponer una actividad investigativa acerca de uno o dos de los idiomas que el estudiante ha nombrado, para luego ser socializada en clase; de esta manera, los estudiantes continuarían utilizando las diferentes destrezas de la lengua y aumentando su conocimiento acerca de las diferentes lenguas y etnias en Colombia.

Respuesta: Lección 2, Actividad 6, Numeral a.

Brasil, Italia, Japón, Perú, Australia, España, Argentina, México.



La última actividad de esta lección, “Practica y repasa”, consta de tres ejercicios que retoman la temática vista a través de la lección. El primer ejercicio, el numeral “a.”, responde a una actividad de lectoescritura en la que los estudiantes deben completar la tabla presentada con la información del ejercicio 3c. Para esto, los estudiantes deberán volver al ejercicio mencionado, hacer la lectura y así obtener la información que se les pide en la tabla para ser completada.

El segundo ejercicio, numeral “b.”, responde a una actividad oral. En esta actividad los estudiantes deben interactuar entre sí, deberán preguntarse el nombre, de dónde son, su etnia o nacionalidad y la lengua que hablan; el profesor podrá pedir que se socialice la información recolectada por los estudiantes y podrá ampliar la tabla para que los estudiantes hagan una encuesta a otras personas de su comunidad (vecinos o familiares) que luego sería socializada también. En esta actividad se busca la práctica de las destrezas orales y de la escritura, así como el autorreconocimiento y el reconocimiento de las diferentes lenguas y etnias que existen en los contextos escolar, familiar y social de los estudiantes, es decir, los contextos más inmediatos a ellos.

Lección 3.

La lección 3, “Las familias, mi familia”, esta constituida por seis actividades: “1. Escucha, lee y aprende; 2. Aprendemos; 3. Practica; 4. Aprendemos; 5. Practica; y 6. Una familia, muchas familias”. La primera actividad, “Escucha, lee y aprende”, está compuesta por tres ejercicios. Como introducción de la actividad, y a la lección, tenemos un correo electrónico con el que se introduce el léxico relacionado con la familia, y también se usan los plurales y singulares; además, se repasan los verbos estudiados en las lecciones anteriores de esta unidad.

Los ejercicios de los numerales “a.” y “b.” corresponden al control de la lectura y el uso del léxico introducido. En estos dos ejercicios los estudiantes deberán identificar quién es quién según la carta, ya que deberán poner la relación familiar que corresponde a las personas de cada fotografía. Para el desarrollo de estos dos ejercicios el profesor incentivará la discusión y la participación de los estudiantes.

En la segunda actividad, “Aprendemos”, se incluye una tabla con la que el profesor deberá enseñar el uso correcto de la forma plural de los sustantivo. El profesor podrá ampliar su explicación utilizando como ejemplo otras palabras que se hayan estudiado anteriormente. De igual manera, el profesor podrá hacer una pequeña práctica utilizando objetos del salón o imágenes escogidas previamente o dibujos realizados por el profesor en el tablero.

La actividad número tres, “Practica”, está constituida por seis ejercicios. En el primero, numeral “a.”, ofrece una tabla que debe ser completada por los estudiantes con la forma de la palabra que falta, sea la forma singular o la plural. El profesor podrá ampliar esta tabla y dejar palabras nuevas para una práctica extra.

Respuesta Lección 3, Actividad 3, numeral a:

Cuaderno	Cuadernos
Japonés	Japoneses
Estudiante	Estudiantes
Avión	Aviones
Reloj	Relojes
Nariz	Narices
Lapicero	Lapicero
Tijeras	Tijeras
Estrella	Estrellas
Amigo	Amigos
Dragón	Dragones
Caballo	Caballos

Por otro lado, para practicar la forma plural y singular y su uso correcto en textos, se tiene la siguiente actividad de práctica extra:

Lección 3, Actividad 3, Práctica extra:

Actividad: escrita.

Tiempo: 50 minutos

Material: Copias de la siguiente actividad

Objetivo: Practicar la concordancia de número en oraciones y textos.

Instrucciones: Después de haber realizado la primera práctica sobre plurales y singulares y de haber dado más ejemplos con objetos de la clase y material extra llevado por el profesor (imágenes), se entregará la siguiente copia a los estudiantes para que ellos la desarrollen.

Material del estudiante:

1. Utiliza las palabras que se encuentran en el ejercicio 3.a. para completar las siguientes oraciones:

- a. Mario tiene un _____ de matemáticas y dos _____ de español.
- b. En Japón hay más de 127 millones de _____.
- c. Yo soy _____ de la escuela Umapo y mi escuela tiene 80 _____.
- d. Hay un _____ volando por encima de nuestro resguardo, pero hay muchos _____ en la pista de fumigación.
- e. Yo tengo un _____ para ver la hora.
- f. En nuestra región hay una serpiente que se llama “cuatro _____”

2. ¿Plural o singular?

Para darle sentido a la siguiente historia, encierra en un círculo la palabra correcta:

Había una vez una *familia/familias* muy pequeña en la que habían un *papá/papás* y dos *niño/niños*. Los *niño/niños* eran muy *amable/amables* y *responsable/responsables*. El pueblo en donde ellos vivían estaba pasando por hambre ya que no había que cazar, por lo que un *día/días* ellos decidieron irse a pescar; al terminar el *día/días* solo habían cogido un *pescado/pescados*. Los *niño/niños* no sabían por qué casi no habían *pez/peces* en el río, por lo que decidieron caminar por el río a ver qué estaba pasando con los *pez/peces*. Al llegar a una curva del río vieron dos grandes *dragón/dragones* que se estaban quedando con todos los *pez/peces*; entonces, fueron a hablar con los *dragón/dragones*: uno de ellos les dijo que estaban cuidando los *pez/peces* porque los humanos estaban contaminando el río, y el otro *dragón/dragones* hizo que ellos prometieran que iban a cuidar del río y no iban a dejar que lo contaminaran, y con eso los *hombre/hombres* y los *animal/animales* iban a vivir en armonía. Si era así, dejarían a los *pez/peces* libres y ellos podrían pescar lo necesario; los *niño/niños* prometieron hacerlo. Desde ese entonces los *niño/niños* han cumplido la promesa de cuidar del río y es por eso que su pueblo cuenta con los *pescado/pescados* suficientes para comer. De esta manera, los *niño/niños* se hicieron *amigo/amigos* de los *dragón/dragones* y se volvieron los héroes del pueblo.

En el numeral “b.”, se introduce el árbol genealógico de la familia Simpson. En este numeral el profesor preguntará acerca de esta familia; debido a que es una de las más populares del mundo, se asume que los estudiantes tendrán algún conocimiento al respecto y podrán socializar con sus compañeros lo que conocen sobre esta y sus integrantes. De esta manera, los estudiantes responderán las tres preguntas que se exponen en este numeral.

En el numeral “c.” se tiene una carta de una de las integrantes de la familia Simpson; en

ella se practica y refuerza el léxico sobre la familia, además de practicarse la concordancia de número dentro de un texto. Para desarrollar este ejercicio los estudiantes deben llenar los huecos del texto con las palabras dadas; estas palabras se tendrán en sus formas plurales y singulares, por lo que los estudiantes deberán escoger cuál de las dos formas es la correcta para poner en el hueco.

Respuestas: Lección 3, ejercicio 3, numeral c

1. hermana 2. hermano 3. papá 4. mamá 5. tío 6. tías 7. abuelas 8. abuelos

En el numeral “d.”, se pregunta a los estudiantes por las nuevas palabras que han aparecido en el texto. En este caso la palabra nueva es “prima”. Siguiendo con este numeral, el docente empezará a preguntar por más palabras que indiquen relación familiar, y es de esta manera que se buscará ampliar el léxico acerca de la familia e incluir otras palabras como “sobrino”, “sobrina”, “nieto”, “nieta”, “padrastro”, “madrastra”, entre otras.

En el siguiente ejercicio, numeral “e.”, se introduce de manera implícita y práctica el uso de los demostrativos “este”, “esta”, “estos” y “estas”. En este ejercicio se hacen preguntas acerca de la carta escrita por Lisa Simpson; con estas preguntas se busca que los estudiantes identifiquen las personas que Lisa ha descrito en su carta, además de practicar el léxico de la familia.

Respuestas: Lección 3, ejercicio 3, numeral e

1. papá 2. mamá 3. tías 4. abuelos

El profesor puede ampliar esta práctica utilizando de nuevo el árbol genealógico de la familia Simpson y haciendo preguntas como: “¿Quién es este/esta?” de manera oral a los estudiantes. Además de estas preguntas, el profesor puede practicar el vocabulario sobre la familia con preguntas como “¿Qué es Marge de Homero?”, “¿Qué es Patty de Selma?”, “¿Qué es Marge de Mona?”, etc.

El último ejercicio de esta actividad, el numeral “f.”, corresponde a una actividad de escritura. En esta actividad el estudiante deberá dibujar a su familia y escribir una corta composición describiéndola; para esto tendrá la guía de los dos textos trabajados en la primera actividad y en el ejercicio anterior.

Las actividades cuatro y cinco, “Aprendemos” y “Practica”, tienen como objetivo la enseñanza y práctica de los demostrativos introducidos en la actividad anterior, en el ejercicio del numeral “e.”. En la actividad cuatro se presenta un cuadro para ser utilizado en la explicación de estos y se utilizan los personajes de los Simpson para dar continuidad según la actividad anterior. El profesor podrá usar imágenes extras y objetos de la clase.

Pasando a la actividad cinco, la cual está compuesta por dos ejercicios, se hace una práctica escrita y luego oral. En el ejercicio del numeral “a.” se pide que se complete el texto con los demostrativos. En este ejercicio se tiene la fotografía de una familia campesina que es descrita por uno de sus integrantes, Camilo. Esta actividad termina con el ejercicio del numeral “b.”, en el cual se pide que los estudiantes socialicen con sus compañeros el dibujo de su familia realizado en la actividad anterior (3.f.) y utilice los demostrativos para explicar quién es quién.

Para terminar esta lección se tiene la actividad seis, “Una familia, muchas familias”. Esta actividad consta de dos ejercicios: el primero, el del numeral “a.”, consta de una lectura en la que se exponen los diferentes tipos de familias que existen en Colombia y el mundo. Antes de iniciar esta lectura el profesor deberá iniciar una discusión con los estudiantes acerca de los tipos de familia que conocen, después se hará la lectura del texto para terminar en una discusión acerca de los tipos de familias que hay en el entorno más cercano de los estudiantes. De esta forma, se busca que se naturalicen las diferencias y se logre ver lo común que pueden llegar a ser los diferentes tipos de familia dependiendo de los contextos sociales y culturales y cómo todos son validos y respetables.

En el segundo ejercicio, numeral “b.”, se tiene una práctica investigativa en la que los estudiantes deberán utilizar las herramientas tecnológicas para encontrar cómo ven otras sociedades el concepto de familia; al finalizar la tarea, los estudiantes deberán plasmar lo encontrado en el recuadro de texto para luego ser socializado con sus compañeros.

Para terminar esta unidad, se tiene la autoevaluación, en donde los estudiantes valorarán su progreso y si sienten que ya pueden hacer lo que se les pide, o están en proceso de lograrlo o simplemente no pueden aún.

Unidad 3

Séptimo grado

En esta unidad repasarás temas que has visto en grados anteriores, al mismo tiempo que los reforzarás, profundizarás y aprenderás cosas nuevas.

Al finalizar esta unidad podrás:

- Reconocer un mito.
- Reconocer una leyenda.
- Diferenciar los mitos de las leyendas.
- Hacer descripciones de personas, objetos, animales y lugares.
- Hablar acerca de la tradición oral de los diferentes pueblos.
- Reconocer el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto.

De igual forma, al finalizar esta unidad sabrás sobre:

- Mitos y leyendas de Colombia y el mundo.
- La tradición oral en los diferentes pueblos.
- Los mitos y leyendas propios de tu comunidad.

Lección 1

El mito

1. Escucha, lee y responde:

Antes de leer:

1. ¿Cuáles fueron los pueblos precolombinos?
2. ¿Quiénes fueron los muiscas?
3. Mira la imagen y lee el título. ¿De qué crees que trata el texto?
¿Quién será la persona de la imagen?

Bochica el maestro de los muiscas²⁸

Una mañana un hombre viejo y una mujer aparecieron por el oriente, venían caminando a través de las montañas. El hombre, un anciano de largas barbas blancas, piel blanca y ojos azules, vestido con una manta grande que lo cubría casi hasta los pies. La mujer también era blanca pero era más joven.

Este anciano se llamaba Bochica. Él simpatizó con los indígenas y empezó a enseñarles sus principales virtudes: no matar, no robar, no mentir y ayudarse los unos a los otros. Después les enseñó a construir sus casas, a sembrar la tierra, a fabricar las ollas de barro, a tejer las mantas de algodón y otras cosas, todas provechosas.

Bochica quería mucho a los indígenas y estos lo querían a él. En cambio, la mujer



²⁸ Mito recuperado de: <http://www.colombia.com/colombia-info/folclor-y-tradiciones/mitos/bochica-el-maestro-de-los-muiscas/>

de Bochica nunca los quiso y siempre procuró hacerles mal.

Una vez, aprovechando la ausencia de Bochica, inundó la sabana, dañó con ello las casas y las sementeras de los indígenas, a los cuales puso en situación desesperada hasta que regresó el anciano, a quien ellos dieron la queja de lo ocurrido.

Tan indignado se sintió Bochica contra su mujer que la castigó convirtiéndola en



una lechuza vieja y fea. Enseguida se dirigió a los cerros que rodean la sabana y con una varita de oro, que siempre usaba, tocó las rocas, que se partieron para dar paso a las aguas. Así se formó una catarata inmensa la cual fue llamada el Salto del Tequendama que aún hoy se puede ver cuando viajas por

Cundinamarca.

Pero no todos los indígenas se portaron bien con Bochica ni le agradecieron debidamente los grandes beneficios que de él habían recibido, por lo que el anciano maestro se sintió indignado con ellos. Así que en la primera oportunidad desapareció por el arco iris, ese que siempre se ve desde el Salto del Tequendama.

Después de leer:

a. Contesta las siguientes preguntas

- ¿Cómo era Bochica y la mujer que lo acompañaba?
- ¿Qué les enseñó Bochica a los indígenas?
- ¿Qué problema causó la mujer a los muiscas?
- ¿Cómo resolvió Bochica el problema que creó la mujer?
- ¿Qué pasó al final del mito?
- ¿Conoces el Salto del Tequendama?

b. Escoge la respuesta correcta

1. Según la lectura, Bochica era:

a. Un indígena con poderes.

b. Un colono.

c. Un dios.

d. Un mago.

c. Con un círculo encierra las palabras que nos ayudan a describir:

amar larga cocinar blanca viejo pescar fabricar azul
ayudar grande joven arcoíris inmensa catarata fea

d. El texto anterior explica de una manera mágica la creación del Salto del Tequendama. Dibuja en el siguiente espacio el momento en el que Bochica crea esta catarata.



2. Aprendemos:

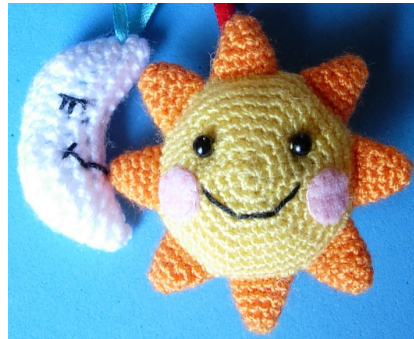
El mito:

Los mitos son narraciones que intentan explicar el origen del mundo y lo que se puede encontrar en él, como lo son los fenómenos naturales, los animales, los objetos, las personas. Sus personajes suelen ser dioses con gran poder, conocimiento y autoridad.

Los mitos hacen parte de la tradición oral de los pueblos y se transmiten de generación en generación.

a. Según la definición de mito, explica por qué el siguiente texto es un mito:

²⁹Cuentan los arhuacos de la hermosa Sierra Nevada de Santa Marta que el sol y la luna eran hijos de una indígena llamada Atij'uiriva (Madre de la luz). Ella tuvo dos hijos, un niño y una niña. Los dos niños eran muy lindos y brillaban por completo. Los indígenas estaban felices por los nuevos bebés y cuando fueron a ver al niño y a arrullarlo con flautas y tambores, él resplandeció aún más y se elevó hacia el cielo en donde se convirtió en el sol. Los indígenas, que estaban asustados, fueron corriendo hacia la cuna de la niña y para evitar que hiciera lo mismo le arrojaron ceniza encima pero solo lograron disminuir su brillo, así que cuando subió al cielo se convirtió en la luna.



b. Completa las siguientes oraciones:

- Este mito explica el origen de: _____
- El personaje que representa a un dios es: _____
- Este mito es del pueblo: _____

²⁹ Mito recuperado de: <http://www.colombia.com/colombia-info/folclor-y-tradiciones/mitos/nacimiento-de-la-luna-y-el-sol/>

c. Con un circulo encierra las palabras que nos ayudan a describir

sol asustado luna resplandecer tambores brillar hermosa
ceniza cielo feliz lindos

3. Practica

a. A continuación veras dos videos, marca con una X cuál de los dos es un mito:

1. ()



<https://www.youtube.com/watch?v=wOZ-wF7ns7M>

2. ()



<https://www.youtube.com/watch?v=P6-k2ZVNiIM>

b. Según la información del video que has escogido como mito, completa las siguientes oraciones:

- Este mito explica el origen de: _____
- El personaje que representa a un dios es: _____
- Este mito es del pueblo: _____

4. Aprendemos

Para describir

Para describir personas, animales, objetos y lugares se deben usar los verbos *ser* y *tener*:

	SER	TENER
Yo	soy	tengo
Tú	eres	tienes
Usted/él/ella	es	tiene
Nosotros/as	somos	tenemos
Vosotros/as	sois	tenéis
Ustedes/Ellos/ellas	son	tienen

- El verbo *ser* va acompañado de adjetivos:

Mi amigo Camilo es alto
 Yo soy delgado
 Nosotros somos fuertes

- El verbo *tener* va acompañado de sustantivos:

Mi amigo Camilo tiene barba
 Yo tengo cabello castaño
 Nosotros tenemos los ojos negros

a. Une con una flecha las palabras que acompañarían al verbo *ser*:

rubio bigote gordo sombrero negro blanco

SER

pecas fuerte grande lunares bajo cabello lindo

b. Une con una flecha las palabras que acompañarían al verbo tener:

lunares gordo barba bajo calvo cabello negro

TENER

rubio ojos azules alto débil bigote inteligente

Recuerda que los adjetivos calificativos deben coincidir en género y número con el sustantivo, es decir:

Un coche pequeño

Una casa pequeña

Unos chicos altos

Unas chicas altas

Un chico inteligente

Una chica inteligente

Unos carros verdes

Unas manzanas verdes

Un hombre joven

Una mujer joven

Un niño encantador

Una niña encantadora

Unos hombres charlatanes

Unas mujeres charlatanas

Si describes a dos personas, animales u objetos que son masculino y femenino, el adjetivo debe estar en plural masculino, es decir:

María y Juan son altos

Gabriela tiene una camisa y un pantalón negros

c. Completa las frases con la forma correcta de los adjetivos

1. Vivo en una casa _____ (pequeño).

2. Julián y Luis son muy _____ (inteligente).

3. Me gustan las manzanas _____ (rojo).

4. Margarita tiene los ojos _____ (verde). Es _____ (rubio) y tiene el pelo _____ (corto) y _____ (rizado). Es muy _____

(simpático), _____ (alegre) y _____ (charlatán).

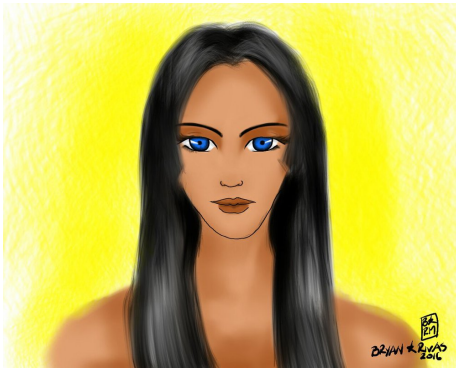
5. El señor Mario es una persona _____ (encantador) y _____ (amable).

6. Camilo tiene los ojos _____ (azul) y Susana los tiene _____ (marrón)

5. Practica

a. Usa las palabras que están en la caja para completar la descripción

largo pequeño sabio alto negro azul moreno fuerte



Bachue es una diosa de los indígenas muiscas.

Según la mitología ella es _____, su piel es _____, tiene los ojos _____, su boca es _____, tiene el cabello _____ y _____. Ella es _____ y _____.

Para los muiscas ella es la madre de todos.

musculoso blanco gris poderoso alto azul sabio









Zeus es el padre de los hombres y los dioses según la mitología griega. Él es el dios más _____. Según la mitología él es _____, y _____. Él tiene barba _____ y su pelo es _____. Sus ojos son _____. Según los griegos, Zeus es un padre _____ que sabe mantener al universo en orden.

b. Asocia las palabras de la columna azul con sus opuestas de la columna roja:

Alto
 Joven
 Gordo
 Pelo corto
 Rubio
 Pelo liso
 Fuerte
 Ojos oscuros
 Inteligente
 Lindo

Feo
 Pelo largo
 Débil
 Ojos claros
 Bruto
 Delgado
 Viejo
 Moreno
 Pelo rizado
 Moreno

c. ¿Cómo son?

	<p>Él es _____ _____ Él tiene _____ _____</p>		<p>Ella es _____ _____ Ella tiene _____ _____</p>
	<p>Él es _____ _____ Él tiene _____ _____</p>		<p>Él es _____ _____ Él tiene _____ _____</p>
	<p>Él es _____ _____ Él tiene _____ _____</p>		<p>Ella es _____ _____ Ella tiene _____ _____</p>

6. Investiga

La tradición oral en las diferentes comunidades es muy importante ya que ayuda a conservar las tradiciones y creencias de estas. A través de los mitos podemos ver como cada comunidad intenta explicar los orígenes de las cosas que esta conoce. Hasta este punto hemos leído y visto mitos pertenecientes a dos comunidades indígenas de Colombia y, al igual que estas, las demás comunidades colombianas, y de otros países, tienen sus propias mitologías.

a. Ahora te toca a ti. ¿Conoces los mitos de la comunidad achagua?. El profesor te asignará uno de los siguientes 5 mitos, investiga en internet o pídele a los mayores de tu comunidad que te los cuente, escríbelo en tu cuaderno y luego socialízalo con tus compañeros.

- El origen del hombre según la mitología achagua.
- El origen del pueblo caribe según la mitología achagua.
- El origen del hombre según la mitología nórdica.
- El origen de los hombres según la mitología guahiba.
- El origen del hombre según la mitología griega.

7. Observa y discute

A continuación verás el mito de la creación según los mayas, préstale atención y participa en la discusión que dirigirá el profesor



<https://www.youtube.com/watch?v=TDt9rQr6p1I>

Lección 2

La leyenda

1. Escucha, lee y responde

Antes de leer:

¿Sabes qué es una leyenda?

¿Has escuchado de La Llorona, El Silbón, La Madremonte?

Mira la imagen y lee el título: ¿de qué crees que trata el texto?

¿Quién será la persona de la imagen?

La Llorona

Cuenta la leyenda que en un pueblo de los llanos vivía una señora que tenía 5 hijos. Un día su esposo antes de irse a un largo viaje le dijo que él no podía vivir con tantos hijos, que encontrara una solución o tendría que dejarla. En un acto de desesperación corrió hacia el río en donde quería deshacerse de su hijo más joven; allí lo arrojó, pero en el último momento se arrepintió y se lanzó al río a rescatarlo; desafortunadamente, cuando alcanzó al niño ya se había ahogado. Ella se puso muy triste y empezó a llorar lágrimas de sangre debido al dolor que sentía por lo que había hecho. Hoy en día se la conoce como La Llorona y durante las noches silenciosas se la puede escuchar llorando incansablemente por lo que hizo. Se dice que va asustando a hombres injustos y a mujeres pecadoras.



Después de leer:

a. Contesta las siguientes preguntas

- ¿De qué trata la historia?
- ¿Por qué la señora decidió lanzar al niño al río?
- ¿Por qué la señora empezó a llorar?
- ¿A quiénes asusta La Llorona?
- ¿Has escuchado alguna leyenda similar?
- ¿Qué diferencia ves entre esta historia y los mitos de la lección anterior?

2. Aprendemos

La leyenda

La leyenda es una narración popular que mezcla la realidad con la fantasía. En las leyendas aparecen personajes sobrehumanos, como fantasmas, monstruos o apariciones. Las leyendas hacen parte de la cultura de los pueblos y su folclore. A diferencia de los mitos, en las leyendas no se explica el origen de las cosas.

a. Vas a ver el cortometraje "El jinete sin cabeza".



<https://www.youtube.com/watch?v=2juyKJOC7aM>

b. Mientras lo ves ve llenando la siguiente tabla

Título	
Lugar	
Personajes	
Personaje sobrenatural	
Suceso	

c. Haciendo uso de lo que aprendiste en la lección anterior describe a los personajes principales que aparecen en el cortometraje.

Personaje	Descripción

3. Aprendemos y repasamos

Cuando se narran historias, lo más común es que se haga en pasado; dos de los tiempos más usadas para las narraciones de sucesos como las leyendas son el pretérito indefinido y el imperfecto. A continuación vamos a hacer un repaso de estos dos tiempos.

El pretérito indefinido y el pretérito imperfecto

Pretérito Indefinido

Se usa para hablar de acciones o situaciones pasadas, ocurridas y finalizadas en un momento concreto del pasado, es decir:

La semana pasada **viajé** a Villavicencio

Las vacaciones pasadas

estuvimos en Puerto López

- Generalmente sirve para referirse a los hechos pasados.

Anoche, **vimos** televisión.

Pretérito Imperfecto

Se usa para hablar de acciones habituales en el pasado, es decir:

Cuando era pequeño, **salía** a jugar con mis amigos todas las noches.

De igual manera se usa para hablar de una acción o situación en desarrollo en el pasado, es decir:

Estábamos en el río cuando empezó a llover.

- Generalmente sirve para referirse a las circunstancias que rodeaban un hecho

Era alto, **tenía** los ojos rojos y **usaba** una capa negra.

Hacía frío y **estaba** oscuro

4. Practica

a. Completa la siguiente leyenda con los verbos que están entre paréntesis, debes conjugarlos en pretérito indefinido o pretérito imperfecto.

En un pueblo de Boyacá _____ (vivir) el señor Pedro. El _____ (ser) testigo de una horrible aparición. Una noche en la que _____ (hacer) mucho frío y en la que no _____ (haber) gente en la calle, él _____ (salir) de su finca camino a la finca vecina a donde _____ (ir) a cenar todas las noches. Cuando _____ (estar) a 5 minutos de llegar a su destino _____ (empezar) a escuchar los perros de todas las fincas ladrar, y al final del camino _____ (ver) un jinete que se _____ (aproximar) a toda velocidad, y mientras lo _____ (hacer) se _____ (poder) ver como de las patas de su caballo _____ (salir) fuego. Don Pedro _____ (asustarse) aún más cuando se dio cuenta de que el jinete no _____ (tener) cabeza. Don Pedro _____ (bajarse) de su caballo y _____ (empezar) a rezar hasta que el espanto _____ (desaparecer). Desde ese día nadie sale las noches frías, oscuras y solitarias por los caminos de ese pueblo de Boyacá para evitar cruzarse con el jinete sin cabeza.

b. Vuelve a leer la leyenda de La Llorona y transcribe los verbos que están en pretérito indefinido y en pretérito imperfecto en la siguiente tabla:

Pretérito Indefinido	Pretérito Imperfecto




5. Investiga, escribe y practica:

a. La tradición oral de nuestros pueblos es muy amplia, investiga cuál es la leyenda más famosa de tu comunidad según tus padres, escríbela y subraya los verbos en pretérito indefinido y pretérito imperfecto que has utilizado.



b. Hora de contar historias. Cuenta la leyenda que has averiguado frente a tus compañeros, recuerda usar un tono de voz adecuado y usar los conectores que se han estudiado en las diferentes lecciones (primero, pero, entonces, finalmente, etc.).

AUTOEVALUACIÓN

Contesta las siguientes preguntas señalando según como te sientas.	Aún no lo hago 	Estoy en proceso 	Lo hago 
Sé qué es un mito y reconozco sus características.			
Sé qué es una leyenda y reconozco sus características.			
Diferencio entre el mito y la leyenda a partir de las características particulares de cada uno.			
Reconozco la importancia de la tradición oral de los pueblos.			
Encuentro similitudes entre las mitologías de los diferentes pueblos y entiendo la importancia de estas para la cultura de estos.			
Soy capaz de hacer narraciones orales y escritas.			
Soy capaz de hacer descripciones utilizando los adjetivos correctamente.			
Soy capaz de hacer narraciones utilizando correctamente los verbos en pretérito indefinido y preterido imperfecto.			
Soy capaz de respetar la tradición oral de las otras culturas y de la mía.			

Guía para el profesor

La unidad didáctica “El mito y la leyenda” se encuentra dividida en 2 lecciones y una sesión de autoevaluación. Cada lección está dividida en diferentes actividades y, a su vez, las actividades se ordenan en ejercicios por numerales alfabéticos. A través de las actividades y sus ejercicios se presenta un tema específico, se desarrolla y se practica. No hay un número fijo para cada lección, ya que dependiendo del tema pueden necesitarse más o menos actividades para estudiarlo, practicarlo y consolidarlo. En esta unidad se trabajarán los conceptos de mito y leyenda ya que esta es la temática que se debe dar para este nivel según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Lección 1.

Esta lección, titulada “El mito”, está dividida en siete actividades: “1. Escucha, lee y responde; 2. Aprendemos; 3. Practica; 4. Aprendemos; 5. Practica; 6. Investiga, y 7. Observa y discute”. Estas actividades buscan introducir el tema, explicar los componentes lingüísticos y practicarlos en las cuatro habilidades de la lengua. En esta lección se pretende abordar la temática del mito y la descripción.

En la primera actividad, “Escucha, lee y responde”, se presenta la lectura de uno de los mitos más famosos de Colombia, “Bochica el maestro de los muiscas”. Para abordar esta lectura el profesor debe empezar con la actividad de preparación de lectura, para esto el docente cuenta con 3 preguntas para antes de iniciar la lectura del texto. Con estas preguntas se busca captar la atención de los estudiantes y, a su vez, activar cualquier conocimiento previo que tengan al respecto. El profesor puede hacer más preguntas y ampliar el ejercicio de pre-lectura. Ya en un segundo momento, el profesor leerá en voz alta el texto mientras que los estudiantes siguen la lectura mentalmente, o el profesor puede solicitar a los estudiantes que hagan la lectura en voz alta para corregir pronunciación y entonación. Mientras se lee, se puede ir trabajando el léxico desconocido del texto.

Pasando a los ejercicios de después de la lectura se pueden encontrar cuatro numerales

alfabéticos. A través de estos se espera explotar la lectura y profundizar un poco más en esta. En los ejercicios “a.” y “b.” se plantean siete preguntas de control de lectura; a través de estas se espera que el profesor haga una revisión de la comprensión de lo leído.

Respuestas: Lección 1, actividad 1, numerales a y b:

- ¿Cómo era Bochica y la mujer que lo acompañaba? Bochica era un hombre anciano de largas barbas blancas, piel blanca y ojos azules. La mujer también era blanca pero más joven.
- (Pregunta extra: ¿Cómo iba vestido Bochica? Él iba vestido con una manta grande que lo cubría casi hasta los pies).
- ¿Qué les enseñó Bochica a los indígenas? Él les enseñó sus principales virtudes: no matar, no robar, no mentir y ayudarse los unos a los otros. Después les enseñó a construir sus casas, a sembrar la tierra, a fabricar las ollas de barro, a tejer las mantas de algodón y otras cosas, todas provechosas.
- ¿Qué problema causó la mujer a los muiscas? Ella inundó la sabana y dañó las casas y las sementeras de los indígenas.
- ¿Cómo resolvió Bochica el problema que creó la mujer? Él se dirigió a los cerros que rodean la sabana y con una varita de oro tocó las rocas, estas se partieron para dar paso a las aguas y creó la catarata llamada el Salto del Tequendama.
- ¿Qué pasó al final del mito? Bochica se sintió indignado por el mal comportamiento de los indígenas y desapareció por el arco iris.
- ¿Conoces el Salto del Tequendama? Respuesta personal

1. Según la lectura Bochica era: c. Un dios.

En el numeral “c.” se tiene un ejercicio sobre el vocabulario del texto, más específicamente acerca de los adjetivos calificativos. Con este ejercicio se espera empezar a introducir el concepto de la descripción y el reconocimiento de este tipo de palabras.

Respuestas: Lección 1, actividad 1, numeral c:

Larga, blanca, viejo, azul, grande, joven, inmensa, fea.

Por último, se tiene el numeral “d.”, con este se espera que los estudiantes plasmen como se imaginan uno de los actos principales del texto leído. Este punto puede ser desarrollado como trabajo de clase o como tarea para la casa dependiendo del manejo que el docente quiera darle.

La segunda actividad, “Aprendemos”, está compuesta por una explicación y tres ejercicios. En la explicación el docente cuenta con la definición del mito; de esta manera, el profesor puede explicar qué es un mito y cuáles son sus características principales. Al hacer la explicación el profesor podría volver a la lectura anterior y trabajar en ella los diferentes aspectos que debe tener un mito y así practicar el concepto.

En el primer numeral de esta actividad se tiene un mito corto perteneciente a la comunidad indígena colombiana arhuaca. En este mito se explica la creación del sol y la luna según esta cultura. En este numeral se tiene un ejercicio de lectura en el cual los estudiantes deben leer, al terminar la lectura, el docente podrá hacer preguntas similares a las realizadas en el control de lectura de la actividad 1. En el numeral “b.”, se tiene un ejercicio para terminar de trabajar el concepto de mito y se pide a los estudiantes que identifiquen las diferentes características del texto que lo convierten en una lectura mitológica:

Respuestas: Lección 1, actividad 2, numeral b.

- Este mito explica el origen de: los astros, es decir del sol y la luna.
- El personaje que representa a un dios es: La indígena llamada Atij'uirva o Madre de la luz.
- Este mito es del pueblo: arhuaco, perteneciente a la Sierra Nevada de Santa Marta

En el numeral “c.” se tiene un ejercicio sobre el vocabulario del texto, nuevamente acerca de los adjetivos calificativos. Con este ejercicio se continúa con el trabajo acerca de la descripción y el reconocimiento de este tipo de palabras.

Respuestas: Lección 1, actividad 2, numeral c:

Asustados, hermosa, feliz, lindos.

Con la tercera actividad, “Practica”, la cual se encuentra dividida en dos ejercicios, “a.” y “b.”, se busca consolidar el concepto del mito en los estudiantes. Para esto en el ejercicio “a.” se presentan dos videos cortos, el primero es el cuento “El patito feo” y el segundo es el mito de “Bachue”; los estudiantes deben escoger cuál de los dos cumple con las características del mito y señalarlo con una X. La respuesta es el 2.

Pasando al ejercicio “b.”, los estudiantes deben completar la información acerca del video seleccionado como mito para verificar si cuenta con las características para serlo:

Respuestas: Lección 1, actividad 3, ejercicio b:

- Este mito explica el origen de: los hombres y sus conocimientos.
- El personaje que representa a un dios es: Bachue.
- Este mito es del pueblo: muisca de las tierras de Boyacá.

En la cuarta actividad, “Aprendemos”, se busca explicar la descripción, por lo que esta actividad consta de dos cuadros explicativos en los que se repasan los verbos que se usan para hacer descripciones y los adjetivos calificativos junto con su uso y concordancia. Al mismo tiempo, en esta actividad se presentan tres ejercicios para practicar lo expuestos en los cuadros explicativos.

En el primer cuadro explicativo se puede ver la tabla de la conjugación de los verbos “ser” y “tener”, siendo escogidos estos dos verbos como los principales al momento de hacer descripciones. En este mismo cuadro aparecen ejemplos de sus usos y el tipo de palabras que los deben acompañar en el momento de hacer una descripción. De esta forma, el profesor podrá usar el cuadro para iniciar la explicación del uso de estos verbos;

además, si el docente lo ve necesario, se podría ampliar la explicación con otros verbos como “llevar” o “usar”. Después de este cuadro explicativo se pueden encontrar los ejercicios “a.” y “b.”, en estos se practican los verbos “ser” y “tener” respectivamente, siguiendo las pautas de lo mostrado en el cuadro explicativo y de lo enseñado por el profesor:

Respuestas: Lección 1, actividad 4, numerales a y b:

- a. Ser: rubio, gordo, negro, blanco, fuerte, grande, bajo, lindo.
- b. Tener: lunares, barba, cabello negro, ojos azules, bigote.

Pasando al segundo cuadro explicativo, el profesor encontrará en este una herramienta para explicarles a los estudiantes la concordancia de género y número que deben tener los adjetivos calificativos y que se debe mantener al momento de hacer las descripciones. Para llevar a la práctica esta explicación se cuenta con el ejercicio “c.”, en el que se busca hacer una práctica de concordancia. El profesor podrá hacer una práctica oral previa usando los objetos del salón o ampliar la explicación haciendo descripciones de objetos o imágenes predeterminadas para la clase.

Respuestas: Lección 1, actividad 4, numeral c:

- 1. Vivo en una casa pequeña
- 2. Julián y Luis son muy inteligentes
- 3. Me gustan las manzanas rojas
- 4. Margarita tiene los ojos verdes. Es rubia y tiene el pelo corto y rizado. Es muy simpática, alegre y charlatana.
- 5. El señor Mario es una persona encantadora y amable.
- 6. Camilo tiene los ojos azules y Susana los tiene marrones.

La quinta actividad, “Practica”, se encuentra formada por tres ejercicios en los que se practica y consolida la descripción, del mismo modo se trabaja con el vocabulario de adjetivos descriptivos. En el ejercicio “a.”, los estudiantes deben completar las

descripciones de dos deidades, una de la mitología indígena colombiana y otro de la griega. En esta actividad llenarán los huecos con el adjetivo correspondiente, se debe tener en cuenta la concordancia.

Respuestas, Lección 1, ejercicio a.

Bachue es una diosa de los indígenas muisca. Según la mitología ella es alta, su piel es morena, tiene los ojos azules, su boca es pequeña, tiene el cabello largo y negro. Ella es fuerte y sabia. Para los muisca ella es la madre de todos.

Zeus es el padre de los hombres y los dioses según la mitología griega. Él es el dios más poderoso. Según la mitología él es alto y musculoso. Él tiene barba blanca y su pelo es gris. Sus ojos son azules. Según los griegos, Zeus es un padre sabio que sabe mantener al universo en orden.

El ejercicio “b.” es una práctica de asociación de palabras, en este ejercicio se busca que los estudiantes amplíen su léxico en cuanto a adjetivos y reconozcan sus antónimos y, por último, el ejercicio “c.” busca consolidar las descripciones y el uso de los verbos “ser” y “tener” en estas.

Para terminar la práctica sobre descripciones se propone el siguiente ejercicio de práctica extra:

Ejercicio extra:

Nombre: Estoy buscando a

Tiempo: 40 minutos – 1 hora

Material: Fotografías de personas (Dos sets idénticos, uno para ser repartido entre los

estudiantes del grupo A y otro con los del B).

Objetivo: realizar descripciones de personas.

Desarrollo:

Primero, se debe dividir la clase en dos, de esta manera se forman dos grupos (grupo A y B) de igual número de estudiantes. Luego, los estudiantes del grupo A se quedarán sentados y a cada uno de ellos se les dará la fotografía de una persona (se pueden usar personas famosas y/o personajes de ficción), mientras que los estudiantes del grupo B estarán de pie, y a ellos se les repartirá el segundo set de fotografías.

Cuando todos los estudiantes se encuentren listos, los que están de pie deben ir puesto por puesto preguntando si han visto a una persona con tales características; en ese momento ellos describirán a la persona de la fotografía, de esta manera irán puesto por puesto describiendo a la persona de su foto hasta que encuentren al estudiante que tiene la misma fotografía, al hacerlo habrán encontrado a la persona que estaban buscando.

Cuando todos hayan terminado y hayan encontrado a sus parejas, se hará un cambio de roles, mezclando cada set de fotografías y volviendo a repartirlos, con esto todos los estudiantes tendrán la posibilidad de hablar y de escuchar diferentes descripciones.

Expansión:

Con los mismos sets se podrá hacer un juego de “Adivina quién”, para esto se harán grupos de dos personas, cada persona tendrá un set de fotografías. El estudiante A escogerá al azar una de las fotografías de su set y el estudiante B deberá adivinar a través de preguntas qué personaje ha escogido. Las preguntas que los estudiantes podrán hacer son del siguiente estilo: ¿Tiene el pelo negro? ¿es alto? ¿tiene barba? ¿tiene los ojos azules? ¿es gordo? Etc.

Pasando a la actividad seis, “Investiga”, la cual consta de un solo ejercicio en el que el estudiante deberá escoger uno de los cinco mitos presentados, investigar sobre este,

escribirlo y prepararlo para luego contarlo en clase. Debido a que varios escogerán el mismo mito el profesor deberá organizarlo para que primero socialicen lo que han encontrado y luego lo puedan compartir con el resto de sus compañeros.

Ya que los mitos pertenecen a diferentes civilizaciones de Colombia y el mundo, en esta actividad se busca resaltar cómo cada cultura intenta explicar los mismos fenómenos a través de sus propias creencias y como todas, aunque diferentes, comparten una gran cantidad de características. De esta manera, se busca trabajar la interculturalidad a través del conocimiento y comprensión de las creencias propias y la de los demás a través del respeto y el análisis crítico.

Para terminar la Lección 1 se cuenta con la actividad siete, “Observa y discute”. Esta actividad, al igual que la anterior, cuenta con un único ejercicio. En esta actividad se busca continuar con el análisis crítico y la ampliación del conocimiento acerca de otras culturas y su concepción del mundo. En esta ocasión se cuenta con un mito de una de las civilizaciones indígenas más grandes de América. A partir del video que se va a ver el profesor organizará un debate e intentará llevar a cabo una práctica oral en donde se discuta acerca de las similitudes y diferencias con los otros mitos que ya se han visto. El objetivo de esta última actividad es consolidar el concepto de mito y ver como se encuentra presente en todas las civilizaciones y su importancia para las diferentes culturas.

Lección 2.

Esta lección, a la cual se le ha puesto como título “La leyenda”, está constituida por cinco actividades, “1. Escucha, lee y responde; 2. Aprendemos; 3. Aprendemos y repasemos; 4. Practica y 5. Investiga, escribe y practica”. A través de estas actividades se estudiará la leyenda, el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto.

La primera actividad, “Escucha, lee y responde”, está constituida por un ejercicio de pre-lectura, uno de pos-lectura y un texto. En esta actividad se introduce la lección con la lectura de una leyenda muy famosa en toda América, “La Llorona”. Para antes de abordar la lectura se cuenta con unas preguntas para activar conocimientos previos y preparar a los estudiantes para afrontar el texto que se está a punto de leer. El texto es la leyenda de La

Llorona, un personaje muy famoso en Latinoamérica y en Colombia, especialmente en la región de los Llanos Orientales, por lo que es posible que los estudiantes conozcan la leyenda de antemano. Durante la lectura el profesor estará atento a cualquier pregunta por parte de los estudiantes. Como opción, el docente podrá recordar la lección anterior haciendo preguntas acerca de las descripciones que aparecen en el texto.

Para terminar con esta primera actividad, el profesor cuenta con seis preguntas de control de lectura, a través de estas preguntas se hará una evaluación de la comprensión de lectura de los estudiantes; el profesor podrá aumentar el número de ítems creando preguntas propias.

Respuestas: Lección 2, actividad 1, numeral a:

- ¿De qué trata la historia? La historia cuenta la leyenda de La Llorona
- ¿Por qué la señora decidió lanzar al niño al río? Decidió lanzar al niño al río para que su esposo no lo abandonara.
- ¿Por qué la señora empezó a llorar? Empezó a llorar por la tristeza y el dolor que le causo haber botado al niño al río.
- ¿A quiénes asusta La Llorona? Asusta a hombres injustos y a mujeres pecadoras.
- ¿Has escuchado alguna leyenda similar? Respuesta personal.
- ¿Qué diferencia ves entre esta historia y los mitos de la lección anterior? En esta historia no se cuenta, ni se explican fenómenos naturales o la creación de algo, en vez de esto se cuentan historias fantásticas con mezcla de realidad. De igual forma, sus protagonistas no son dioses sino fantasmas o apariciones.

Pasando a la segunda actividad, “Aprendemos”, la cual se encuentra compuesta por tres ejercicios, se explica qué es la leyenda y se describen sus características principales a través de un cuadro explicativo, luego se pone en práctica el concepto a través de la visualización del video de la leyenda “El jinete sin cabeza” a través del ejercicio del

numeral “a.”. Mientras se observa este video los estudiantes deberán llenar el cuadro del numeral “b.”, en el que deberán completar la información solicitada a partir de lo que se ve en el vídeo:

Respuestas: Lección 2, actividad 2, numeral b:

Título	La leyenda del jinete sin cabeza
Lugar	Aldea de Sleepy Hollow
Personajes	El profesor El hueso Katrina
Personaje sobrenatural	El jinete sin cabeza
Suceso	Volviendo de la fiesta el profesor se cruzó con el jinete sin cabeza, quien lo persiguió hasta desmayar. El profesor nunca más se volvió a ver en Sleepy Hollow; algunas personas creen que el jinete lo desapareció y otras creen que se casó con una viuda millonaria.

Pasando al numeral “c.”, los estudiantes deberán poner en práctica lo aprendido en la lección 1, por lo que deberán describir los personajes principales de la leyenda. Para esta descripción se podrán guiar por lo visto en la animación del vídeo y por lo relatado por el narrador. Para ampliar esta actividad se podría preguntar a los estudiantes por leyendas famosas de la región o de sus comunidades y de esta manera hacer un poco de práctica oral. Para esta ampliación el profesor puede llevar preparadas otras dos leyendas famosas de Colombia y replicar la actividad como ejercicio de lectura.

En la actividad 3, “Aprendemos y repasamos”, se explican los usos del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto. Para llevar a cabo el repaso y enseñanza de estos dos temas el profesor cuenta con un cuadro explicativo en el que aparecen ejemplos y se hace un contraste entre estos dos tiempos verbales. El profesor podrá dar más ejemplos a partir de los dados en el cuadro y ampliar su explicación.

La actividad cuatro, “Practica”, busca ejercitar el uso del pretérito indefinido y del imperfecto. Para llevar a cabo esta práctica los estudiantes cuentan con dos ejercicios. En el numeral “a.” se encuentra el primer ejercicio, en este los estudiantes deben completar la leyenda poniendo los verbos que se encuentran en paréntesis en la forma correcta del pretérito indefinido o del pretérito imperfecto.

Respuesta: Lección 2, actividad 4, numeral a:

En un pueblo de Boyacá vivía (vivir) el señor Pedro. Él fue (ser) testigo de una horrible aparición. Una noche en la que hacía (hacer) mucho frío y en la que no había (haber) gente en la calle, él salió (salir) de su finca camino a la casa vecina a donde iba (ir) a cenar todas las noches. Cuando estaba (estar) a 5 minutos de llegar a su destino empezó (empezar) a escuchar los perros de todas las fincas ladrar, y al final del camino vio (ver) un jinete que se aproximaba (aproximar) a toda velocidad, y mientras lo hacía (hacer) se podía (poder) ver como de las patas de su caballo salía (salir) fuego. Don Pedro se asustó (asustarse) aún más cuando se dio cuenta de que el jinete no tenía (tener) cabeza. Don Pedro se bajó (bajarse) de su caballo y empezó (empezar) a rezar hasta que el espanto desapareció (desaparecer). Desde ese día nadie sale las noches frías, oscuras y solitarias por los caminos de ese pueblo de Boyacá para evitar cruzarse con el jinete sin cabeza.

En el numeral “b.”, los estudiantes deben volver a la lectura de la leyenda de La Llorona y ubicar los verbos en la columna correspondiente según su conjugación:

Respuesta: Lección 2, actividad 4, numeral b:

Pretérito Indefinido	Pretérito Imperfecto
Dijo, corrió, arrojó, arrepintió, lanzó, alcanzó, puso, empezó.	Vivía, tenía, tendría, quería, sentía.

Pasando a la quinta y última actividad de la lección dos, “Investiga, escribe y practica”,

se pueden encontrar dos ejercicios a través de los cuales los estudiantes podrán, en un primer momento, investigar acerca de las leyendas de su comunidad y, luego, escoger una y escribirla, mientras practican lo aprendido en la actividad anterior. Y en un segundo momento empezar a contar y socializar las leyendas que los estudiantes han escogido, de esta manera se busca practicar la lengua oral y la escrita, pero principalmente mostrar la importancia de la tradición oral de las diferentes comunidades. Para el desarrollo de este último ejercicio el profesor debe adecuar el salón para dar el contexto de narración de historias, es decir, hacer una mesa redonda y si fuese posible decorar el salón y hacer juego de rol para que los estudiantes entren en su papel como narradores.

Por último, para terminar esta unidad se tiene la autoevaluación en donde cada estudiante evaluara en qué punto de su proceso de aprendizaje está. En esta autoevaluación ellos determinarán si han cumplido con los objetivos de aprendizaje de la unidad, o si aún están en proceso y les falta poco, o si simplemente no lograron cumplir con los objetivos y no hacen lo que se les pide en las tareas de la unidad.

Conclusiones

La realización de este trabajo ha permitido observar que, a pesar de que existe un marco jurídico que respalda la implementación de nuevos modelos educativos que propendan por el desarrollo bilingüe de las comunidades indígenas, en donde se fortalezcan tanto el español como las lenguas indígenas y que, a su vez, desarrollen las competencias interculturales, hasta el momento solo se ha visto la aplicación de un modelo etnoeducativo que ha tenido como resultado el ensimismamiento de las comunidades indígenas y que no ha permitido el progreso escolar de los niños indígenas, ni el desarrollo económico de estas comunidades, ni la interacción intercultural con la población mayoritaria y con las otras etnias.

Además, también se ha podido concluir que debido al contexto social, político, económico y geográfico en el que se encuentra la comunidad achagua del resguardo Humapo, esta se desenvuelve como comunidad bilingüe dentro de un contexto de contacto de lenguas, en donde se presenta un uso continuo de los idiomas español y achagua. De esta manera, se ha podido observar que hay diglosia, en donde la lengua dominante es el español y la lengua minoritaria el achagua en los contextos sociales, escolares y políticos; mientras que la lengua achagua se muestra como lengua dominante en los contextos más íntimos de la comunidad como lo son los familiares.

De igual manera, se pudo observar que los estudiantes indígenas no desarrollan completamente las competencias comunicativas y lingüísticas de la lengua española, y que el modelo educativo de la IETY no satisface las necesidades lingüísticas y culturales de la comunidad achagua y de los estudiantes. Es así que el desarrollo lingüístico, académico, intercultural y cultural de los estudiantes se ve afectado y, en consecuencia, se produce una mínima interacción social entre los estudiantes indígenas y la población mayoritaria, con una separación social tanto en el contexto escolar de la IETY como en el de la región.

Así mismo, se pudo ver que la comunidad docente de la IETY no se encuentra preparada para afrontar los retos que esta institución escolar les presenta. Según los datos obtenidos, esto se ha debido en primer lugar a la falta de formación docente y a la desinformación acerca de las metodologías en tipos de educación bilingüe, en etnoeducación y educación intercultural. Y en segundo lugar, al diálogo interrumpido entre la comunidad docente, las directivas escolares y los entes gubernamentales dedicados a la educación.

Por otro lado, en cuanto al diagnóstico de vitalidad de la lengua achagua, se ha podido concluir que esta cuenta con buena vitalidad y, en la actualidad, no se podría considerar como una lengua en vía de extinción debido a la existencia documental acerca de la lengua, la transmisión generacional y las políticas de conservación y mantenimiento que se promueven desde las diferentes entidades gubernamentales; pero, por otro lado, es una lengua vulnerable que en cualquier momento podría llegar a estar en alto riesgo debido a su bajo número de hablantes y su poca presencia social en la región en la que está presente y su uso nulo en las nuevas tecnologías.

Como consecuencia de lo anterior, se observó la creciente necesidad de fomentar, en primer lugar, un mayor uso de la lengua achagua; en segundo, una interacción intercultural y, por último, fortalecer la adquisición, enseñanza y proficiencia de la lengua española. Es por esto que se necesita que, desde la IETY, a través de un currículo intercultural bilingüe y de la formación docente en este tipo de educación, se dé mantenimiento, conservación y fortalecimiento de la lengua y cultura achagua y, al mismo tiempo, la apropiación del español como segunda lengua, así como la comprensión y el aprecio de la cultura propia y la de la población mayoritaria.

A partir de lo observado a través de los datos recolectados, se formuló una propuesta curricular desde la educación intercultural bilingüe para la enseñanza del español como segunda lengua, en el que se busca dejar atrás lo negativo de las prácticas de la etnoeducación. La propuesta se desarrolló en dos partes: en la primera, se expone un programa de formación inicial docente en educación intercultural bilingüe a través del cual los profesores de todas las áreas aprendan los conceptos básicos de la EIB y de cómo llevarlos a la práctica. De esta manera, se busca que al final de la formación todos los docentes sean capaces de formular un currículo intercultural propio para su área teniendo en cuenta los principios interculturales.

En la segunda parte de la propuesta, se expone el currículo diseñado para la IETY basado en la EIB. Este currículo se encuentra dividido principalmente en asignaturas lingüísticas y no lingüísticas, en donde las asignaturas lingüísticas son las encargadas de trabajar los aspectos formales de la lengua, y las no lingüísticas se encargan de la puesta en práctica de las lenguas y la ampliación del vocabulario a través de las temáticas propias de cada área a la que pertenecen estas asignaturas.

En esta propuesta se profundiza en las asignaturas lingüísticas, es decir, en la asignatura de lengua achagua y humanidades y lengua castellana. Los objetivos de estas son la adquisición del español como segunda lengua y el fortalecimiento y mantenimiento de la lengua achagua. Al no profundizar en las áreas no lingüísticas se deja espacio para la futura participación activa de los otros docentes en el diseño curricular en cada una de sus áreas y asignaturas.

Una parte fundamental de este currículo es el desarrollo de las competencias interculturales, a través de las cuales se busca que los estudiantes pertenecientes a las diferentes etnias sean capaces de valorar y respetar las diferencias culturales y entablar un diálogo de apropiación y enriquecimiento cultural, viendo lo diferente no como lo anormal y como obstáculo de interacción sino como lo natural y oportunidad de aprendizaje y autorreconocimiento.

Por último, enfocadas para la clase de humanidades y lengua castellana, se presentan dos unidades didácticas en las que se pone en práctica lo diseñado en el currículo propuesto. En estas unidades se da ejemplo de cómo llevar al aula los conceptos y fundamentos de la educación intercultural. De estas unidades, la primera va dirigida a los estudiantes de primaria, más específicamente a los de tercer grado, y la segunda está diseñada para los estudiantes de secundaria, concretamente para los de séptimo grado.

Bibliografía

- Aguado, T., Gil, I., Mata. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata
- Appel, R. y Muysken, P. (1987, 1ª edición traducida 1996) *Bilingüismo y el contacto de lenguas*, Barcelona: Editorial Ariel.
- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Aranda, M., Aranda, L., Salazar, R. (2010). “Parøsøtø, sembrando cultura ayer, hoy y siempre. Una propuesta educativa propia para la pervivencia del pueblo Misak”. *Revista Educación y Cultura*, No 86, pp.45-47
- Arango, R. y Sanchez, E. (2006). *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio*. Recuperado de: <http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/documentos/acnur%20x.pdf>
- Areizaga, E. (2001). “Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo”. *Revista de Psicodidáctica*, No 11-12, pp.157-170.
- Arnau, J. (1981). “Tipología de la educación bilingüe”. *Revista de educación*, Número 268, pp.157-166.
- Baca, V. (2010). “Evolución de la didáctica de las lenguas”. *Cuadernos de educación y desarrollo*, Vol. 2 número 13, disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/13/vmbm.htm>
- Baetens Beardsmore, H. (1982). *Bilingualism: basic principlless*. Clevedon: Tieto.
- Baker, C. (1993) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Madrid: Ediciones Cátedra.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.

- Besalú, X. (2004). “La formación inicial en interculturalidad”. *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: Catarata, pp. 49-92.
- Bolaños, G. (2010). “La realidad de la educación de los pueblos indígenas: educación y resistencia cultural”. *Revista Educación y Cultura*, No 86, pp.68-73.
- Carbonell, F. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Castillo, E. (2010). “La memoria política de las luchas por otras educaciones en el bicentenario de nuestra independencia de 1810”. *Revista Educación y Cultura*, No 86, pp.76-81.
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2008). *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*. Buenos Aires: FLAPE.
- Castro, C. (2009). “Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas”. *Memorias, revista digital de historia y arqueología desde el Caribe*, Vol. 6 No. 10, pp.358-375.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Consejo Superior de la Judicatura, Organización Nacional Indígena de Colombia, Escuela Judicial Rodrigo Lara Bonilla y Resguardo Indígena Kankuamo (2010). *Experiencia de fortalecimiento del derecho propio de los pueblos indígenas achagua, sikuani, piapoco, sáliva, y su coordinación con el sistema judicial nacional*. Bogotá: College Design SAS.
- Constitución Política de Colombia (1991). República de Colombia.
- Cormacarena (2009). *Áreas de reserva declaradas en el departamento del Meta*. Recuperado de: <http://www.sanmartin-meta.gov.co/apc-aa->

<files/39323666656236396261356637666531/areas-de-reserva-declaradas-en-el-departamento-del-meta.pdf>

Corvalán, G. (2010). “Los dilemas de la educación intercultural bilingüe en Paraguay”. *Congreso de Valparaíso: Educación intercultural bilingüe en el ámbito iberoamericano*. Recuperado de:

<file:///Users/Luis/Desktop/metodologias%20de%20enseñanza%20de%20lenguas%20/EIB/1%20paginas%20de%20internet%20o%20sin%20referencia%20completa/Lo%20dilemas%20de%20la%20educación%20intercultural%20bilingüe%20en%20Paraguay.webarchive>

Decreto número 088 (1976). Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial número 34495 de la República de Colombia.

Decreto número 1142 (1978). Por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto – ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas. Diario Oficial número 35051 de la República de Colombia.

Decreto número 1953 (2014). Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas Respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política. Diario Oficial de la República de Colombia.

Decreto número 2230 (1986). Por el cual se crea el Comité Nacional de Lingüística Aborígen. Diario Oficial número 37555 de la República de Colombia.

Decreto número 2406 (2007). Por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas en desarrollo del artículo 13 del Decreto 1397 de 1996. Diario Oficial de la República de Colombia.

Decreto número 804 (1995). Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Diario Oficial número 41853 del Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2005). *Censo Nacional 2005*. Bogotá, Colombia.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2007). *Colombia una nación multicultural, su diversidad étnica*. Recuperado de:
https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2013). *Colombia. Proyecciones de población indígena en resguardos a junio 30 de 2014 con corte a junio 30 de 2013*. Recuperado de:
<http://190.25.231.237:81/resguardos/doc/ListadoResguardosIndigeneas2014.xls>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (s.f.). *La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos*. Recuperado de:
http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf

Departamento Nacional de Planeación, Republica de Colombia. (2010). *Aspectos básicos grupos étnicos indígenas*. Bogotá, Colombia.

Díez, E.J. (2012). *Educación intercultural, manual de grado*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

Enciso, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en políticas públicas*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, recuperado de:
<http://www.red-ler.org/estado-arte-etnoeducacion-colombia.pdf>

Espinel, N. (1975). *Los Achagua*. (Tesis inédita de grado). Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.

- Febres, C. (1997). El constructivismo de Jean Piaget en *ABC del Constructivismo Compilación*. Bogotá: Ediciones SEM.
- Fernández, M. (1989). “Aspectos lingüísticos de la educación bilingüe”. *Revista de educación*, Número 268, pp.179-200.
- Fishman, J. (1971). *Advances in the sociology of language*. La Haya: Mouton.
- Fundación Escuela Nueva (2015). ¿Qué es La Escuela Nueva? Recuperado de: <http://www.escuelanueva.org/portal/es/modelo-escuela-nueva.html>
- Galindo, M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Intralingüística 16, 1*. pp. 431-441.
- García, D., Jutinico, M. (2010). “La Educación Intercultural, una mirada desde las experiencias educativas”. *Revista Educación y Cultura*, No 86, pp.86-90.
- García, J.F. (2005). “El cuento tradicional como elemento de unión entre los pueblos”. *La maleta intercultural*, 3, 1 - 17, Sócrates-Comenius, Escandón Impresores, Sevilla.
- García, J.F. (2005). “También las lenguas nos unen”. *La maleta intercultural*, 2, 1-29, Sócrates-Comenius, Escandón Impresores, Sevilla.
- García, J.F. (2009). “Cultura e interculturalidad en la clase”, en James Fernández y Jesús Fernández (Coord.) *La enseñanza para la paz: ensayos teóricos y prácticos*, 1, 46 – 57, King Juan Carlos I of Spain Center. New York University.
- García, J.F. (2009). “También las lenguas son mestizas”, en James Fernández y Jesús Fernández (Coord.) *La enseñanza para la paz: unidades didácticas. Tomo del profesor*, 2, 6 – 33, King Juan Carlos I of Spain Center. New York University.
- García, J.F. (2009). “También las lenguas son mestizas”, en James Fernández y Jesús Fernández (Coord.) *La enseñanza para la paz: unidades didácticas. Tomo del alumno*, 3, 6 – 61, King Juan Carlos I of Spain Center. New York University.

- García, L., Mongua, C. (2010). “Construyendo otros caminos, la etnoeducación como proyecto cultural y político. Una mirada a la experiencia comunitaria de La Balsa, Norte del Cauca”. *Revista Educación y Cultura*, No 86, pp.74-80.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A global perspective*. West Sussex: Willey-Blackwell.
- Gobernación del Meta. (2013). *El Meta: nuestro departamento*. Recuperado de:
<http://www.meta.gov.co/es/el-meta/identificacion-del-departamento/>
- Gomez-Granell, C. y Coll, C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía, Constructivismo*, 221, 8 – 10. Barcelona: Editorial Fontalba.
- González Rodríguez, O. (2006) *Uso y tratamiento de del Wayuunaiki en dos instituciones etnoeducativas Wayuu, Cochabamba, Bolivia*. Universidad Mayor de San Simón.
- González, M. S. (2010). Las lenguas indígenas de Colombia a vuelo de pájaro. *Revista Universos Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*. 7, 9-25.
- Grimaldi Herrera, C. (2009): *Bilingüismo y diglosia*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales. Málaga: Universidad de Málaga. Recuperada de:
<http://www.eumed.net/rev/cccss/06/cgh15.htm>
- Guido, S., Bonilla, H. (2010). “Interculturalidad y política educativa en Colombia”. *Revista Educación y Cultura*, No 86, pp.32-37.
- Guzmán, M. (2010). “Génesis y desarrollo de la etnoeducación en Colombia”. *Revista Internacional Magisterio: educación y pedagogía*, No 46, pp.24-27.
- Hagège, C. (1996) *L'enfant aux deux langues*. Editions Jabob, París.
- Hamers, J. y Blanc, M. (1989). *Biliguity and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hernández, L. (2000). “Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje”. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, pp. 141-153.
- Huertas, M. (2010). “Retos y posibilidades de la etnoeducación en el Vaupés”. *Revista Educación y Cultura*, No 86, pp.58-60.
- Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy (2009). Proyecto Educativo Comunitario. Puerto López.
- Instituto Caro y Cuervo. (2015) *Mapa lingüístico de Colombia*. Recuperado de: <http://www.lenguasdecolombia.gov.co/mapalenguas/inicio.swf>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2015). *Guías de examen DELE*. Recuperado de: <http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/default.html>
- Instituto Colombiano de Cultura Hispánica. (2000). *Geografía Humana de Colombia. Región Orinoquia. Tomo III Volumen I*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- Ipiña, E. (1997). “Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe”. *Revista Iberoamericana de Educación*, No 13, pp.99-109.
- Jiménez, R. (2001). “Los retos y desafíos de un currículo propio de los pueblos indígenas de Colombia dentro del contexto de la etnoeducación”. Ponencia en *Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*. Guatemala, pp.136-150.
- Jordán, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J.A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Ediciones ceac.

- Jordán, J.A. (1998). *Multiculturalismo y educación*. Barcelona: Proa-UOC.
- Lambert, W. E. (1972). *Language, psychology and culture*. Standford: Standford University Press.
- Lamus Urbina, Lewis (2005). *Estudio de interculturalidad y bilingüismo en el contexto de la praxis educativa en la comunidad indígena Piaroa: Paria Grande, Estado Amazonas, Venezuela*. Tesis leída en la Universidad de Barcelona
- Landaburu, J. (2004). *Clasificación de las lenguas indígenas de Colombia*. Universidad de los Andes, Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes – CECELA. Bogotá, Colombia.
- Landaburu, J. (2005). Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte. *Revista Amerindia* 30, 3-22.
- Ley número 115 (1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Diario oficial número 41214 de la República de Colombia.
- Ley número 1381 (2010). por la cual se desarrollan los artículos 7º, 8º, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4º, 5º y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan 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. Diario Oficial número 47603 de la República de Colombia.
- Ley número 21 (1991). Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989. Congreso de Colombia.
- Lovelace, M. (1995). *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Escuela Española.
- Mackey, W. (1970). “A tipology of bilingual education”. *Foreign Language Annals*, Volume 4, Issue 4, pp.596-606.

- MacNamara, J. (1966). *Bilingualism and Primary Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mariño, G. (1998). Del constructivismo al diálogo cultural. *Aportes constructivismo y didáctica*, 42, 71 – 87.
- Martín, M. (2010). “Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática”. *Tejuelo*, número 8, págs. 59-76.
- Martín, M. y Nevado Ch. (2009). “La enseñanza de lenguas extranjeras en los siglos XVI-XVIII. El caso del español”. *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos*, 5, pp. 5-18.
- Martín, M.A. (1979). *Del folclor llanero*. Villavicencio: Lit. Juan XXIII.
- McGroarty, M. (2001): “Bilingual approaches to language learning”, en Celce-Murcia, M. (ed.): *Teaching English as a second or foreign language*. Third edition, pp. 345-356. Boston: Heinle & Heinle.
- McNamara, J. (1969). How can one measure the extent of a person’s bilingual proficiency? *Kelly, L.G. (ed.) Description and measurement of bilingualism*. Toronto: University of Toronto Press, pp. 80–119
- Meléndez, M. (1989) El nominal en Achagua en *Lenguas Aborígenes de Colombia. Descripciones 4*. Bogotá: CCELA-Universidad de Los Andes.
- Meléndez, M. (1998). “La lengua achagua. Estudio gramatical. Lenguas Aborígenes de Colombia”. *Descripciones Vol. 11*. Bogotá: Colciencias.
- Meléndez, M. (2000). *Esbozo gramatical de la lengua achagua en Lenguas Indígenas de Colombia una visión descriptiva*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Meléndez, M. (2005). “Cambios fonológicos de la lengua achagua: análisis diacrónico”. *Revista Amerindia* 30, 25-42.

- Meléndez, M. (2012). “Diccionario achagua-español, español-achagua”. *Revista Maguaré* 26 No 2, 277-280.
- Merino, J. y Muñoz, A. (1995). “Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural”. *Revista de educación*, Número 307, pp.127-162.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2010). *Informe preliminar de la primera campaña del autodiagnóstico sociolingüístico 2008-2010*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe*. Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Santiago: PEIB-Orígenes.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015). Escuela Nueva. Recuperada de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82780.html>
- Ministerio del Interior. (s.f.). *Pueblo Achagua*. Recuperado de: http://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/upload/SIIC/PueblosIndigenas/pueblo_achagua.pdf
- Moreno, C. (2004). *La enseñanza del español como lengua extranjera en un contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Madrid: Catarata.
- Morey, N. (1975). *Ethnohistory of the columbian and venezuelan llanos*. Tesis doctoral. Universidad de Utah.
- Muñoz, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Muñoz, A. (2010). “Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica”. *Revista Universidad EAFIT*, Vol. 46 No. 159, pp. 71-85.
- Nacimba, M. (2010). “La lengua materna: un espacio para fortalecer la cultura e identidad de los pueblos indígenas”. *Revista Educación y Cultura*, No 86, pp.58-61.

- Neira, A. y Rivero, J. (1762). *Arte y bocabulario de la lengua achagua*. Recuperado de: <http://www.bibliotecanacional.gov.co/content/“arte-y-bocabulario-de-la-lengua-achagua”>
- Orellana, O. (1997). Vigotsky y el constructivismo en *ABC del Constructivismo Compilación*. Bogotá: Ediciones SEM.
- Ortega, C. (1986). *Los estudios sobre lenguas indígenas en Colombia. Notas históricas y bibliográficas*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Ouellet, F. (1997). *Les enseignants et les enseignantes ont-ils besoin d'une formation interculturelle?* Florencia: Universidad de Florencia.
- Palechor, L. (2010). “Etnoeducación, política de estado, educación propia, propuesta de los pueblos indígenas”. *Revista Educación y Cultura*, No 86, pp.36-38.
- Palomero, J., Fernández, M., Tirado, C. y Cerdá, J. (1990). “La expresión oral libre, de Jean Villégier, en el contexto de los diferentes métodos para la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros”. *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional*, 8, pp. 65-86.
- Paradis, M. (1987). *The Assessment of Bilingual Aphasia*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Paradis, M. (1981) “Neurolinguistic organization of a bilingual’s two languages”. *Copeland, J. (Ed): The Seventh LACUS Forum*. Columbia SC.: Hornbeam Press.
- Peréz, A. (1992). “La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión”. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata, pp.398-429.
- Pérez, M. (2012). *Evaluación de programas bilingües: análisis de resultados de las secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento de Plurilingüismo de Andalucía*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba.

- Perotti, A. (1994). *Plaidoyer pour l'interculturel*. Estrasburgo: Consulado de Europa.
- Raiter, A. (1995). *Lenguaje en uso. Enfoque sociolingüístico*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- Rebault, A. (2011). *Fundamentos del bilingüismo y la enseñanza bilingüe*. Trabajo de fin de máster. Universidad de Almería.
- Rennie, J. (1993): "ESL and bilingual program models". *Center for Applied Linguistics Digest*. Disponible en: <http://www.cal.org/content/search?SearchText=esl+and+bilingual+models>
- Rey, M. (1986). *Former les enseignants à l'éducation interculturelle?* Estrasburgo: Consulado de Europa.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Edimburgo: Pearson Education Limited.
- Rivero, J. (1883). *Historia de las misiones de los Llanos de Casanare y los ríos Orinoco y Meta: escrita en el año de 1736*. Bogotá: Imp. De Silvestre.
- Rodríguez, A., Chaparro, R. y Martínez, A. (2003). *Proyectos educativos comunitarios en pueblos indígenas*. Fusagasuga: Fundación Caminos de Identidad.
- Romero, A. (2010). "¿Qué tipo de educación indígena y afrodescendiente se requiere en Colombia?". *Revista Educación y Cultura*, No 86, pp.23-27.
- Romero, L.F. (2002). "La educación indígena en Colombia. 1970-2000". *Dialogos Educativos*, No. 3, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, pp. 81-90.
- Ruiz, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Catarata.

- Sales, A. y García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sánchez, A. (2000). *Los métodos en la enseñanza de idiomas, evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años, métodos y enfoques*. Madrid: SGEL
- Secretaria de Educación Pública, Coordinación general de educación intercultural bilingüe (2008). *El enfoque intercultural en educación, orientación para maestros de primaria*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Serrano, J. (1998). “El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe”. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 17, pp.91-102.
- Serrano, R. (s.f.) “Guía de conocimiento sobre educación intercultural II”. *Revista electrónica Globalhoy*, No 19. Madrid, recuperado de: http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=7717&opcion=descripcion#ficha_global
- Signoret, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles Educativos, Vol. XXV, Número 102*, pp. 6-21. Mexico D.F.: Universidad Autónoma de México
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Madrid: Alianza Editorial.
- Siguan, M. (2003). *Inmigración y Adolescencia*. Paidós: Barcelona.
- Soto, J. (2013). *El currículo intercultural bilingüe. La naturaleza humana integrada a su mundo cultural*. Bogotá: New Way Magisterio.
- Suarez, M. (2011). *Interaprendizaje Holístico de Matemática*. Ecuador: Editorial Planeta.
- Suárez, M. y Tapia, A. (2012). *Interaprendizaje de Estadística Básica*. Ecuador: Ibarra.

- UNESCO, Grupo especial de expertos sobre las lenguas en peligro (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Paris: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183699S.pdf>
- Van ek J. (1986). *Objectives for foreign language learning*. Volumen 1: Scoope. Europe: Council of Europe.
- Veintiades de Jáuregui, N. (2014). *Políticas nacionales en educación intercultural bilingüe en Perú, Bolivia, Ecuador, Nicaragua y Guatemala*. Dinamarca: IBIS.
- Vicepresidencia de la República, Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho internacional Humanitario, Gobernación del Meta, Secretaria Social y de Participación. (2010). *Cartografía Social Indígena del departamento del Meta*. Recuperado de: http://portalterritorial.gov.co/apc-aa-files/7515a587f637c2c66d45f01f9c4f315c/cartografiasocialindigena_meta.pdf
- Walsh, C. (2000). “Interculturalidad y la nueva lógica cultural de las políticas de Estado”. *Memorias del Seminario Andino*, La Paz: ceidis.
- Weinreich,U. (1953). *Language in contact. Findings and problems*. Nueva York: Publications of the linguistic Circle of New York 1 (Segunda Edición en 1968 . The Hague).
- Wilson, P. Y Levinsohn, S. (1992). *Una descripción preliminar de la gramática achagua (arawak)*. Bogotá: Ed. Alberto Lleras Camargo.
- Wilson, P. Y Levinsohn, S. (1992). *Una descripción preliminar de la gramática achagua (arawak)*. Bogotá: Ed. Alberto Lleras Camargo.
- Zúñiga, M. (1989). *Educación Bilingüe*. Santiago: UNESCO/OREALC.

ANEXOS

**Anexo 1 Encuestas para la recolección de datos dirigida a los estudiantes de la
Institución Educativa Triétnica Yaaliakeisy**

Cuestionario para la comunidad Estudiantil

Estimado alumno:

Teniendo en cuenta que usted es el elemento fundamental del quehacer diario de la escuela y de todo el proceso educativo, es importante para mí conocer el trabajo que hace en su escuela y también parte de su vida cotidiana en la comunidad. Por esta razón pido su colaboración para contestar el siguiente cuestionario que tiene como objetivo obtener información sobre la forma en que se desarrollan las clases, sobre su entorno lingüístico y cultural y lo que usted piensa de todo ello.

En la siguiente encuesta encontrará dos tipos de preguntas: unas abiertas, en las que deberá contestar con sus propias palabras, y otras cerradas, en las cuales debe marcar con X o en el paréntesis según sea su respuesta.

Edad: _____ Sexo: Masculino () Femenino () Grado: _____

1. ¿Es interno? Sí () No () Si contestó sí, por favor conteste la siguiente pregunta; si contestó no, pase a la pregunta 3.
2. ¿Cada cuánto está usted con su familia? ¿Durante cuántos días?

Familia:

3. ¿Con quién vive? (Puede seleccionar varias opciones)

Padre () Madre ()

Abuelo () Abuela ()

Hermanos ¿Cuántos? _____

Hermanas ¿Cuántas? _____

Otros, ¿quiénes? _____.

4. ¿Es usted originario de la comunidad achagua?
Sí () No ()

5. ¿Habla usted la lengua achagua?

Sí () No ()

6. ¿Habla usted español?

Sí () No ()

7. ¿Sabe hablar en otra lengua?

Sí () ¿cuál(es)? _____ No ()

8. Se siente más cómodo hablando en:

Español () Achagua () Da igual () Otra, ¿cuál? _____ ()

9. En clase sus profesores le hablan en:

Español:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Achagua:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

10. El material que usa en clases:

Todo es en español ()

Todo es en achagua ()

Una pequeña parte del material es en español, pero la mayoría es en achagua ()

La mayoría del material es en español y una pequeña parte es en achagua ()

Se encuentra en la misma medida tanto en achagua como en español ()

11. ¿Qué tan frecuente utiliza su profesor nuevas tecnologías en las clases (internet, audios, videos, computadores)?

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Si contestó nunca en esta pregunta, por favor siga con la pregunta 13. Si no es así, siga con la 12.

12. El material en nuevas tecnologías que el profesor usa en sus clases:

Todo es en español ()

Todo es en achagua ()

Una pequeña parte del material es en español pero la mayoría es en achagua ()

La mayoría del material es en español y una pequeña parte es en achagua ()

Se encuentra en la misma medida tanto en achagua como en español ()

13. ¿Su profesor incluye en sus clases temas propios de la comunidad achagua; por ejemplo, historia, religión, literatura, etc.?

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

14. ¿La escuela incluye a la comunidad achagua en su actividad académica?

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

15. ¿La escuela incluye en su calendario fechas especiales para la comunidad achagua, haciendo eventos folklóricos o izadas de bandera?

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

16. ¿Utilizan algún libro especial para la clase de español?

Sí ()Cuál _____.

No ()

17. ¿Qué tipo de material extra utiliza el profesor de español en clase? (Puede seleccionar varias opciones)

- Guías propias ()
- Talleres propios ()
- Periódicos ()
- Videos ()
- Cuentos ()
- Fábulas ()
- Audios ()
- Sopas de letras ()
- Crucigramas ()
- Tarjetas de ayuda pedagógica ()
- Tarjetas de vocabulario ()
- Otras:

18. ¿Qué tipo de actividades realiza el profesor de español en clase? (Puede seleccionar varias opciones)

- Diálogos ()
- Debates ()
- Canciones ()
- Juegos de rol ()
- Concentrados ()
- Completar el dialogo según lo que se escuche ()
- Nombrar el objeto de la imagen ()
- Lecturas ()
- Otras:

19. La forma en que se dicta la clase de español es igual a la forma en que se dicta la clase de inglés.

- Nunca ()
- Casi nunca ()
- Algunas veces ()
- Casi siempre ()
- Siempre ()

20. Cuando está fuera de clase, es decir en los patios del colegio o los pasillos, su profesor le habla en:

Español:	Achagua:	Otra lengua: _____
Nunca ()	Nunca ()	Nunca ()
Casi nunca ()	Casi nunca ()	Casi nunca ()
Algunas veces ()	Algunas veces ()	Algunas veces ()
Casi siempre ()	Casi siempre ()	Casi siempre ()
Siempre ()	Siempre ()	Siempre ()

21. Sus padres hablan:

Español () Achagua () Las dos () Otra _____ ()

22. Los integrantes de su familia hablan:

Abuelos: Español () Achagua () Las dos () Otra: _____

Hermanos menores: Español () Achagua () Las dos () Otra: _____

Hermanos mayores: Español () Achagua () Las dos () Otra: _____

Tíos: Español () Achagua () Las dos () Otra: _____

Primos: Español () Achagua () Las dos () Otra: _____

23. En su vida diaria familiar se habla en:

Español:	Achagua:	Otra lengua: _____
Nunca ()	Nunca ()	Nunca ()
Casi nunca ()	Casi nunca ()	Casi nunca ()
Algunas veces ()	Algunas veces ()	Algunas veces ()
Casi siempre ()	Casi siempre ()	Casi siempre ()
Siempre ()	Siempre ()	Siempre ()

24. Con sus amigos habla en:

Español:	Achagua:	Otra lengua: _____
Nunca ()	Nunca ()	Nunca ()
Casi nunca ()	Casi nunca ()	Casi nunca ()
Algunas veces ()	Algunas veces ()	Algunas veces ()
Casi siempre ()	Casi siempre ()	Casi siempre ()
Siempre ()	Siempre ()	Siempre ()

25. En las fiestas de la familia se habla en:

Español:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Achagua:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Otra lengua: _____

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

26. En las fiestas de la comunidad se habla en:

Español:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Achagua:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Otra lengua: _____

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

27. En las fiestas se escucha música en:

Español:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Achagua:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Otra lengua: _____

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

28. Usted escucha música en:

Español:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Achagua:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Otra lengua: _____

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

29. Usted escucha radio en:

Español:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Achagua:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Otra lengua: _____

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

30. Usted ve televisión en:

Español:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Achagua:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Otra lengua: _____

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

31. Cuando usted usa las nuevas tecnologías como los celulares, los computadores o el internet, los usa en:

Español:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Achagua:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Otra lengua: _____

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

32. Cuando usted lee, lo hace en:

Español:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Achagua:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Otra lengua: _____

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

33. ¿Cree usted que su lengua y cultura se está perdiendo?

Sí () No () ¿Por qué?

Gracias por su participación.

**Anexo2 Encuestas para la recolección de datos dirigida a los docentes de la Institución
Educativa Triétnica Yaaliakeisy**

Cuestionario para la comunidad docente

Estimado profesor:

A continuación encontrará un cuestionario que tiene como objetivo recolectar información sobre la forma en que se desarrollan sus clases y los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista lingüístico y cultural. Estos elementos me permitirán conocer el uso de la lengua española versus la lengua achagua, la vigencia de estas y de las culturas que ellas vehiculan y, de esta manera, me facilitarán la determinación de una propuesta de estrategias metodológicas para el desarrollo de un programa de educación intercultural bilingüe.

En la siguiente encuesta encontrará dos tipos de preguntas: unas abiertas, en las que deberá contestar con sus propias palabras, y otras cerradas, en las cuales debe marcar con X o en el paréntesis según sea su respuesta.

Edad: _____

Sexo: Masculino () Femenino ()

Nivel educativo: Primaria () Secundaria () Técnico () Tecnólogo () Universitario profesional () Posgrado ()

Título: _____

Asignaturas que dicta: _____

Lugar de residencia: _____

1. ¿Es usted originario de la comunidad achagua?
Sí () No ()

2. ¿Habla usted la lengua achagua?
Perfectamente ()
Con buen desempeño ()
Con un desempeño regular ()
No ()

3. ¿Habla usted español?
Perfectamente ()
Con buen desempeño ()
Con un desempeño regular ()
No ()

4. Se siente más cómodo hablando en:
Español () Achagua () Es indiferente ()

5. Sus clases las dicta en:
Español () Achagua () Usa las dos lenguas ()

6. ¿Cuál es la frecuencia de uso de una y otra lengua en su aula de clase?

Español:

Nunca ()
Casi nunca ()
Algunas veces ()
Casi siempre ()
Siempre ()

Achagua:

Nunca ()
Casi nunca ()
Algunas veces ()
Casi siempre ()
Siempre ()

7. El material que usa en sus clases:
Todo es en español ()
Todo es en achagua ()
Una pequeña parte del material es en español, pero la mayoría es en achagua ()
La mayoría del material es en español y una pequeña parte es en achagua ()
Se encuentra en la misma medida tanto en achagua como en español ()

8. Cada cuánto utiliza usted nuevas tecnologías en sus clases (internet, audios, videos, computadores):
Nunca ()
Casi nunca ()
Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Si contestó nunca en esta pregunta, por favor siga con la pregunta 10. Si no es así, siga con la 9.

9. El material en nuevas tecnologías que usa en sus clases:

Todo es en español ()

Todo es en achagua ()

Una pequeña parte del material es en español, pero la mayoría es en achagua ()

La mayoría del material es en español y una pequeña parte es en achagua ()

Se encuentra en la misma medida tanto en achagua como en español ()

10. ¿Hay alguna corriente metodológica que siga en su colegio? (etnoeducación, educación intercultural bilingüe, educación por proyectos, educación por ciclos, etc.)

Sí () No ()Cuál _____

11. ¿Participa usted en la construcción del proyecto educativo del colegio?

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

12. ¿Considera necesario que se determinen estrategias específicas para el desarrollo de un programa de educación bilingüe?

Sí () No () Cuáles: _____

13. ¿Para preparar y desarrollar las clases sigue al pie de la letra las sugerencias metodológicas que le da el programa del colegio según el área y el grado?

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

14. ¿Sigue los lineamientos del gobierno nacional (MEN) para la estructuración del programa de su clase?
Nunca ()
Casi nunca ()
Algunas veces ()
Casi siempre ()
Siempre ()
15. ¿Incluye en sus clases temas propios de la comunidad achagua; por ejemplo, historia, religión, literatura, etc.?
Nunca ()
Casi nunca ()
Algunas veces ()
Casi siempre ()
Siempre ()
16. ¿Encuentra importante tener un eje transversal entre la cultura achagua y la cultura occidental?
Nunca ()
Casi nunca ()
Algunas veces ()
Casi siempre ()
Siempre ()
17. ¿La escuela incluye a la comunidad achagua en su actividad académica?
Nunca ()
Casi nunca ()
Algunas veces ()
Casi siempre ()
Siempre ()
18. ¿La escuela incluye en su calendario fechas especiales para la comunidad achagua?
Nunca ()
Casi nunca ()
Algunas veces ()
Casi siempre ()
Siempre ()
19. ¿Considera usted que es necesario un ajuste en la corriente pedagógica del colegio?
Sí () No ()

20. ¿Fuera del aula de clase, en su tiempo libre, en qué lengua habla usted con sus estudiantes?

Español () Achagua () En una u otra indistintamente () Otra, ¿cuál? _____

21. ¿Habla usted otra(s) lengua(s)?

Sí () ¿cuál(es)? _____

No ()

Las siguientes preguntas son específicas para los profesores de español

22. ¿Utiliza algún libro manual para la clase?

Sí () Cuál _____

No ()

23. ¿Qué tipo de material extra utiliza en clase? (Puede seleccionar varias opciones)

Guías propias ()

Talleres propios ()

Periódicos ()

Videos ()

Cuentos ()

Fábulas ()

Audios ()

Sopas de letras ()

Crucigramas ()

Tarjetas de ayuda pedagógica ()

Tarjetas de vocabulario ()

Otras:

24. ¿Qué tipo de actividades realiza en clase? (Puede seleccionar varias opciones)

Diálogos ()

Debates ()

Canciones ()

Juegos de rol ()

Concentrados ()

Completar el dialogo según lo que se escuche ()

Nombrar el objeto de la imagen ()

Lecturas ()

Otras:

25. ¿Ve a los estudiantes como aprendices de una segunda lengua?

Sí () No ()

26. ¿Cree usted que sus estudiantes son bilingües?

Sí () No ()

27. ¿Considera usted que el español en el colegio se dicta como si fuera una segunda lengua?

Sí () No ()

28. ¿Considera usted que es necesario un replanteamiento de la metodología de enseñanza de lengua en el colegio?

Sí () No ()

Si tiene alguna observación o quiere agregar alguna información siéntase libre de expresarlo en las siguientes líneas:

Gracias por su participación.

**Anexo 3 Encuestas para la recolección de datos dirigida a los pobladores del
resguardo Humapo**

Cuestionario para los padres de familia y miembros de la comunidad

Estimados padres de familia y miembros de la comunidad:

Teniendo en cuenta que usted es uno de los elementos fundamentales en el proceso educativo de los jóvenes de la comunidad, es importante para mí conocer el trabajo que hace en su escuela y parte de su vida cotidiana en la comunidad. Por esta razón pido su colaboración para contestar el siguiente cuestionario que tiene como objetivo obtener información sobre la forma como los jóvenes se desenvuelven en la comunidad, sobre su entorno lingüístico y cultural y lo que usted piensa de todo ello.

En la siguiente encuesta encontrará dos tipos de preguntas: unas abiertas, en las que deberá contestar con sus propias palabras, y otras cerradas, en las cuales debe marcar con X o en el paréntesis según sea su respuesta.

Edad: _____ Sexo: Masculino () Femenino ()

Profesión u oficio: _____

Nivel educativo: Primaria () Secundaria () Técnico () Tecnólogo () Universitario profesional () Posgrado ()

Lugar de residencia: _____

¿Con quién vive? (Puede seleccionar varias opciones)

Padre () Madre ()

Abuelo () Abuela ()

Hijos () ¿Cuántos? _____

Hijas () ¿Cuántas? _____

Otros, ¿quiénes? _____

1. ¿Es usted originario de la comunidad achagua?

Sí () No ()

2. ¿Habla usted la lengua achagua?

Sí () No ()

3. ¿Habla usted español?

Sí () No ()

4. ¿Sabe hablar en otra lengua?

Sí () ¿cuál(es)? _____ No ()

5. Se siente más cómodo hablando en:

Español () Achagua () Da igual () Otra _____ ()

6. Los integrantes de su familia hablan:

Abuelos: Español () Achagua () Las dos () Otra: _____

Hermanos menores: Español () Achagua () Las dos () Otra: _____

Hermanos mayores: Español () Achagua () Las dos () Otra: _____

Tíos: Español () Achagua () Las dos () Otra: _____

Primos: Español () Achagua () Las dos () Otra: _____

7. En su vida diaria familiar se habla en:

Español:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Achagua:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Otra lengua: _____

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

8. Con sus amigos habla en:

Español:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Achagua:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Otra lengua: _____

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

9. En las fiestas de la familia se habla en:

Español:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Achagua:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Otra lengua: _____

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

10. En las reuniones políticas de la comunidad se habla en:

Español:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Achagua:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Otra lengua: _____

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

11. En las fiestas de la comunidad se habla en:

Español:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Achagua:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Otra lengua: _____

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

12. En las fiestas se escucha música en:

Español:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Achagua:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

Otra lengua: _____

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()

Siempre ()

13. Usted escucha música en:

Español:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Achagua:

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Otra lengua: _____

Nunca ()

Casi nunca ()

Algunas veces ()

Casi siempre ()
Siempre ()

Casi siempre ()
Siempre ()

Casi siempre ()
Siempre ()

14. Usted escucha radio en:

Español:
Nunca ()
Casi nunca ()
Algunas veces ()
Casi siempre ()
Siempre ()

Achagua:
Nunca ()
Casi nunca ()
Algunas veces ()
Casi siempre ()
Siempre ()

Otra lengua: _____
Nunca ()
Casi nunca ()
Algunas veces ()
Casi siempre ()
Siempre ()

15. Usted ve televisión en:

Español:
Nunca ()
Casi nunca ()
Algunas veces ()
Casi siempre ()
Siempre ()

Achagua:
Nunca ()
Casi nunca ()
Algunas veces ()
Casi siempre ()
Siempre ()

Otra lengua: _____
Nunca ()
Casi nunca ()
Algunas veces ()
Casi siempre ()
Siempre ()

16. Cuando usted usa las nuevas tecnologías como los celulares, los computadores o el internet, los usa en:

Español:
Nunca ()
Casi nunca ()
Algunas veces ()
Casi siempre ()
Siempre ()

Achagua:
Nunca ()
Casi nunca ()
Algunas veces ()
Casi siempre ()
Siempre ()

Otra lengua: _____
Nunca ()
Casi nunca ()
Algunas veces ()
Casi siempre ()
Siempre ()

17. Cuando usted lee, lo hace en:

Español:
Nunca ()
Casi nunca ()
Algunas veces ()
Casi siempre ()
Siempre ()

Achagua:
Nunca ()
Casi nunca ()
Algunas veces ()
Casi siempre ()
Siempre ()

Otra lengua: _____
Nunca ()
Casi nunca ()
Algunas veces ()
Casi siempre ()
Siempre ()

18. ¿La escuela involucra a la comunidad en sus actividades académicas o culturales?
Nunca ()
Casi nunca ()
Algunas veces ()
Casi siempre ()
Siempre ()
19. ¿Ha tenido participación en el diseño y construcción del proyecto educativo del colegio?
Nunca ()
Casi nunca ()
Algunas veces ()
Casi siempre ()
Siempre ()
20. ¿Cree usted que la escuela aprovecha los espacios que el entorno cultural y lingüístico brinda para la conservación de la lengua y la cultura achagua?
Sí () No () Parcialmente ()
21. ¿Cree que debe haber un planteamiento intercultural en la escuela en donde se aprenda de la cultura occidental y se conserven y promulguen los aspectos de la cultura achagua?
Sí () No () Parcialmente ()
22. ¿Cree usted que los mayores deberían ser parte activa del colegio y orientar a los maestros en los contenidos propios de la cultura achagua?
Sí () No () Parcialmente ()
23. ¿Participa en las actividades escolares y extraescolares que propone la escuela?
Sí () No () Parcialmente ()
24. ¿La comunidad propone actividades escolares y extraescolares a la escuela para un trabajo conjunto?
Sí () No () Parcialmente ()
25. Cree usted que la escuela debe propender por una educación:
Bilingüe: () Solo en achagua () Solo en español ()

26. ¿Cree usted que la escuela debería utilizar algunos métodos de la enseñanza utilizada por los mayores en la comunidad?

Sí () No () Parcialmente ()

27. ¿Cree usted que su lengua y cultura se está perdiendo?

Sí () No () ¿Por qué? _____

Gracias por su participación.

**Anexo 4 Escala de factores para la evaluación de la vitalidad de una lengua por la
UNESCO (2003)**

Factor 1: Transmisión intergeneracional de la lengua

Grado de vitalidad	Grado	Población de hablantes
<i>no corre peligro</i>	5	La lengua es utilizada por todos los grupos de edad, incluidos los niños.
<i>vulnerable</i>	4	La lengua es utilizada por algunos niños en todos los ámbitos, y por todos los niños en ámbitos restringidos.
<i>claramente en peligro</i>	3	La lengua es utilizada sobre todo por la generación parental para arriba.
<i>seriamente en peligro</i>	2	La lengua es utilizada sobre todo por la generación de los abuelos para arriba.
<i>en situación crítica</i>	1	La lengua es utilizada por muy pocos hablantes, fundamentalmente de la generación de los bisabuelos.
<i>extinta</i>	0	Ya no quedan hablantes.

Factor 2: Número absoluto de hablantes

Grado de vitalidad	Grado	Proporción de hablantes en el conjunto de la población de referencia
<i>no corre peligro</i>	5	Todos hablan la lengua.
<i>vulnerable</i>	4	Casi todos hablan la lengua.
<i>claramente en peligro</i>	3	La mayoría habla la lengua.
<i>seriamente en peligro</i>	2	Una minoría habla la lengua.
<i>en situación crítica</i>	1	Muy pocos hablan la lengua.
<i>extinta</i>	0	Nadie habla la lengua.

Factor 4: Cambios en los ámbitos de utilización de la lengua

Grado de vitalidad	Grado	Ámbitos y funciones
<i>uso universal</i>	5	La lengua se utiliza en todos los ámbitos y para todas las

		funciones.
<i>paridad plurilingüe</i>	4	Se pueden emplear dos o más lenguas en la mayoría de los ámbitos sociales y para la mayoría de las funciones.
<i>ámbitos decrecientes</i>	3	La lengua se utiliza en el ámbito doméstico y para muchas funciones, pero la lengua dominante empieza a penetrar incluso en el ambiente familiar.
<i>ámbitos limitados o formales</i>	2	La lengua se utiliza en ámbitos sociales limitados y para varias funciones.
<i>ámbitos muy limitados</i>	1	La lengua se utiliza sólo en un número muy restringido de ámbitos y para muy pocas funciones.
<i>extinta</i>	0	La lengua no se utiliza en ningún ámbito para ninguna función.

Factor 5: Respuesta a los nuevos ámbitos y medios de comunicación

Grado de vitalidad	Grado	Nuevos ámbitos y medios aceptados por la lengua en peligro
<i>dinámica</i>	5	La lengua se utiliza en todos los nuevos ámbitos.
<i>robusta/activa</i>	4	La lengua se utiliza en la mayoría de los nuevos ámbitos.
<i>pasiva</i>	3	La lengua se utiliza en muchos nuevos ámbitos.
<i>comprometida</i>	2	La lengua se utiliza en algunos nuevos ámbitos.
<i>mínima</i>	1	La lengua se utiliza sólo en unos pocos nuevos ámbitos.
<i>inactiva</i>	0	La lengua no se utiliza en ningún nuevo ámbito.

Factor 6: Disponibilidad de materiales para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua

Grado	Disponibilidad de materiales escritos
5	Existen una ortografía establecida y una tradición de lectura y escritura, con gramáticas, diccionarios, textos, literatura y medios de comunicación diarios.

	La lengua escrita se utiliza en la administración y en la educación.
4	Existen materiales escritos, y en la escuela los niños aprenden a leer y escribir en la lengua. La lengua escrita no se utiliza en la administración.
3	Existen materiales escritos y los niños pueden conocer la lengua escrita en la escuela. No se promueve la alfabetización mediante medios impresos.
2	Existen materiales escritos, pero es posible que sólo sean útiles para algunos miembros de la comunidad; para otros pueden tener un valor simbólico. El aprendizaje de la lectura y la escritura en la lengua no forma parte de los programas escolares.
1	La comunidad conoce una ortografía práctica y se escriben algunos materiales.
0	La comunidad no posee ninguna ortografía.

Factor 7: Actitudes y políticas de los gobiernos y las instituciones hacia las lenguas, incluidos su rango oficial y su uso

Grado de apoyo	Grado	Actitudes oficiales hacia las lenguas
<i>apoyo igualitario</i>	5	Todas las lenguas son protegidas.
<i>apoyo diferenciado</i>	4	Las lenguas minoritarias son protegidas fundamentalmente como lenguas de ámbito privado. El uso de la lengua es prestigioso.
<i>asimilación pasiva</i>	3	No existe una política explícita para las lenguas minoritarias; en el ámbito público prevalece la lengua dominante.
<i>asimilación activa</i>	2	El gobierno alienta la asimilación a la lengua dominante. Las lenguas minoritarias no gozan de protección.
<i>asimilación forzosa</i>	1	La lengua dominante es la única lengua oficial, mientras que las lenguas no dominantes no son reconocidas ni protegidas.
<i>prohibición</i>	0	Las lenguas minoritarias están prohibidas.

Factor 8: Actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua

Grado	Actitudes de los miembros de la comunidad hacia su lengua
5	<i>Todos</i> los miembros conceden valor a su lengua y desean que se promueva.
4	<i>La mayoría</i> de los miembros apoyan el mantenimiento de la lengua.
3	<i>Muchos</i> miembros apoyan el mantenimiento de la lengua; otros son indiferentes o pueden incluso apoyar su pérdida.
2	<i>Algunos</i> miembros apoyan el mantenimiento de la lengua; otros son indiferentes o pueden incluso apoyar su pérdida.
1	Sólo <i>unos pocos</i> miembros apoyan el mantenimiento de la lengua; otros son indiferentes o pueden incluso apoyar su pérdida.
0	<i>A nadie</i> le preocupa que se pierda la lengua; todos prefieren emplear una lengua dominante.

Anexo 5 Pruebas de nivel por ciclo

Anexo 5.1. Prueba ciclo uno

Curso: _____ Edad: _____

Comprensión de lectura: subraya la respuesta correcta



1.
 - a. El niño toma agua de la llave.
 - b. El niño echa agua en el vaso.
 - c. El niño se limpia la cara.



2.
 - a. El niño está en el paradero de buses.
 - b. El niño tiene una muleta.
 - c. El niño tiene una pantaloneta.



3.
 - a. El niño está comprando dulces.
 - b. Los niños están comprando ropa.
 - c. El niño está comprando ropa.



4.
 - a. La niña de cabello largo está golpeando la puerta.
 - b. La niña de cabello corto está golpeando la puerta.
 - c. La niña de falda está golpeando la puerta.

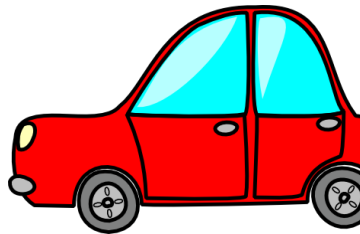
Comprensión auditiva

Escucha y marca la palabra que oyes.

- | | | | | |
|------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| 1. a. pato | 2. a. kilo | 3. a. choza | 4. a. silla | 5. a. verde |
| b. gato | b. cinco | b. hola | b. lila | b. gente |
| c. taco | c. quinto | c. cosa | c. camilla | c. pierde |

Escucha y marca el dibujo que describen:

1.



2.



3.

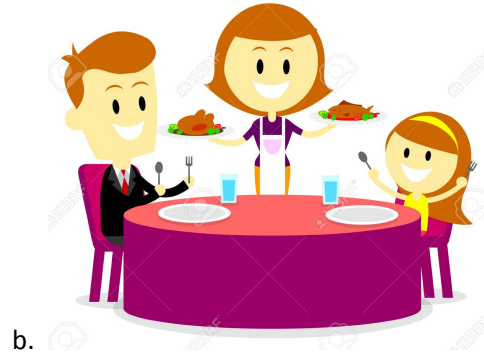


ELUKVIER



Escucha y escoge la imagen que representa la conversación

1.



2.



3.



a.

b.

Escritura

Describe la siguiente imagen. ¿Qué están haciendo las personas? ¿Qué está sucediendo?:



Expresión Oral

- 1. Hola, vas a hablar con el profesor y te vas a presentar, dile tu nombre, en dónde vives, con quién vives, cómo es tu familia, cuál es tu comida preferida, qué te gusta jugar en el recreo y cuál es tu programa de televisión que más te gusta.**
- 2. ¿Tienes un mejor amigo? Cuéntame cómo es tu mejor amigo**

Anexo 5.2. Prueba ciclo dos

Prueba de Suficiencia para los grados 3 – 4

Curso: _____ Edad: _____

Comprensión de lectura

Tarea 1 Subraya la respuesta correcta



1.
 - a. El niño toma agua de la llave.
 - b. El niño echa agua en el vaso.
 - c. El niño se limpia la cara.



2.
 - a. El niño está en el paradero de buses.
 - b. El niño tiene una muleta.
 - c. El niño tiene una pantaloneta.



3.
 - a. El niño está comprando dulces.
 - b. Los niños están comprando ropa.
 - c. El niño está comprando ropa.



4.
 - a. La niña de cabello largo está golpeando la puerta.
 - b. La niña de cabello corto está golpeando la puerta.
 - c. La niña de falda está golpeando la puerta.

1. ¿De qué estaban orgullosos los conejos de la villa?
 - a. De sus padres
 - b. De sus orejas caídas
 - c. De su villa

2. ¿Por qué el conejo no se sentía feliz?
 - a. Porque sus orejas eran diferentes
 - b. Porque su mamá lo regañaba
 - c. Porque sus amigos lo molestaban

3. ¿Qué quiere decir: “orejas inclinadas”?
 - a. Orejas paradas
 - b. Orejas caídas
 - c. Orejas diferentes

4. Pelitos Blancos debía estar orgulloso porque:
 - a. Su madre lo quería mucho
 - b. Sus orejas eran únicas y se parecían a las de su abuelito
 - c. Porque sus orejas eran grandes y caídas

5. Este cuento nos enseña principalmente que:
 - a. Debemos aceptarnos como somos
 - b. No debemos aparentar lo que no somos
 - c. No debemos preocuparnos por parecernos a los demás

Comprensión auditiva

Tarea 1 Escucha y marca la palabra que oyes.

- | | | | | |
|------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| 1. a. pato | 2. a. kilo | 3. a. choza | 4. a. silla | 5. a. verde |
| b. gato | b. cinco | b. hola | b. lila | b. gente |
| c. taco | c. quinto | c. cosa | c. camilla | c. pierde |

Tarea 2 Escucha y marca las respuestas correctas.

1. ¿Cuántos años tiene Jesús?
 - a. 25
 - b. 35
 - c. 45

2. ¿Dónde vive?
 - a. En el primer piso
 - b. En el tercer piso
 - c. En el quinto piso

3. ¿A qué se dedica?
 - a. Es mesero
 - b. Es carpintero
 - c. Es ingeniero

4. ¿De dónde es?
 - a. De Villavicencio
 - b. De Vichada
 - c. De Villanueva

5. ¿Cuál es su número de teléfono?
 - a. 429 25 40
 - b. 469 05 20
 - c. 479 15 30

6. ¿Cuántos hermanos tiene?
 - a. 3
 - b. 6
 - c. 7

Estructura y vocabulario

Tarea 1 Marca con una X la palabra correcta para completar la oración:

1. _____ gallinas de mi mamá se alimentan en el patio
 - a. Los
 - b. Las
 - c. La
2. Ayer yo _____ a pescar con mis amigos
 - a. fue
 - b. fui
 - c. fuimos
3. Los hijos de mi tío son mis _____
 - a. sobrinos
 - b. hermanos
 - c. primos
4. ¿Mis _____ son redondos y cafés como los de mi mamá?
 - a. pies
 - b. ojos
 - c. dedos
5. Está prohibido que _____ en el salón
 - a. juegue
 - b. juega
 - c. jugamos
6. Mi papá _____ pescador
 - a. es
 - b. está
 - c. son
7. Cuando _____ grande, seré médico.
 - a. soy
 - b. seré
 - c. sea
8. Juan _____ un chico muy alegre.
 - a. es
 - b. está
 - c. están
9. Todos los que estamos aquí _____ estudiantes de primaria
 - a. estamos
 - b. somos
 - c. están
10. Compré dulces para mi hermana. _____ voy a dar.
 - a. Se los
 - b. Se las
 - c. Les

Expresión oral

1. **Hola, vas a hablar con el profesor y te vas a presentar, dile tu nombre, en dónde vives, con quién vives, cuál es tu comida preferida, qué te gusta jugar en el recreo y cuál es tu programa de televisión que más te gusta.**
2. **¿Tienes un mejor amigo? Cuéntame cómo es tu mejor amigo ¿Cómo es él/ella físicamente? ¿Qué le gusta hacer? ¿Cómo es él/ella? ¿Es alegre, divertido?**

Anexo 5.3. Prueba ciclo tres

Marque con una X si es falso o verdadero

	Verdadero	Falso
Los pingüinos son aves.	()	()
Los pingüinos son todos negros.	()	()
Los pingüinos saben nadar muy bien.	()	()
Los pingüinos no se mueven muy bien en tierra.	()	()
Los pingüinos solo se alimentan de lo que encuentran en tierra	()	()

Tarea 3. Lea el siguiente cuento y responda las preguntas:

Póngale un título al cuento: _____

Había una vez un pobre leñador que regresaba a su casa después de una jornada de duro trabajo. Al cruzar un pequeño puente sobre el río se le cayó el hacha al agua. Entonces empezó a lamentarse tristemente:

“¿Cómo me ganaré el sustento ahora que no tengo hacha?”

Al instante una bella hada aparecía sobre las aguas y dijo al leñador:

“Espera, buen hombre: traeré tu hacha”.

La hermosa hada se hundió en la corriente y poco después reaparecía con un hacha de oro entre las manos. El leñador dijo que aquella no era la suya. Por segunda vez el hada se sumergió, para reaparecer después con otra hacha de plata.

“Tampoco es la mía” dijo el afligido leñador.

Por tercera vez el hada buscó bajo el agua. Al reaparecer llevaba un hacha de hierro.

“¡Oh gracias, gracias! ¡Esa es la mía!”

Y el hada le contestó:

“Pero, por tu honradez, yo te regalo las otras dos. Has preferido decir la verdad y te mereces un premio”.

Marque con una X la opción correcta:

1. El leñador era:
 - a. Rico
 - b. Pobre
 - c. Perezoso
 - d. Trabajador
2. El leñador se lamentaba porque:
 - a. Había perdido su hacha en el bosque.
 - b. Alguien había robado su hacha después de trabajar.
 - c. Había perdido su hacha mientras cruzaba el puente
 - d. El hada le había quitado su hacha en el puente.
3. La primera hacha que sacó el hada del río era de:
 - a. Oro
 - b. Plata
 - c. Hierro
4. El hacha del leñador era de:
 - a. Oro
 - b. Hierro
 - c. Plata
5. Cuántas hachas sacó el hada del río
 - a. 2
 - b. 1
 - c. 3
 - d. 4
6. El hada premió al leñador por ser
 - a. Humilde
 - b. Trabajador
 - c. Pobre
 - d. Honesto

Comprensión auditiva

Tarea 1. Escuche y marque la palabra que oye:

- | | | | | |
|------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| 1. a. pato | 2. a. kilo | 3. a. choza | 4. a. silla | 5. a. verde |
| b. gato | b. cinco | b. hola | b. lila | b. gente |
| c. taco | c. quinto | c. cosa | c. camilla | c. pierde |

Tarea 2. Escuche y marque las respuestas correctas:

1. ¿Cuántos años tiene Jesús?
 - d. 25
 - e. 35
 - f. 45
2. ¿Dónde vive?
 - d. En el primer piso
 - e. En el tercer piso
 - f. En el quinto piso
3. ¿A qué se dedica?
 - d. Es mesero
 - e. Es carpintero
 - f. Es ingeniero
4. ¿De dónde es?
 - d. De Villavicencio
 - e. De Vichada
 - f. De Villanueva
5. ¿Cuál es su número de teléfono?
 - d. 429 25 40
 - e. 469 05 20
 - f. 479 15 30
6. ¿Cuántos hermanos tiene?
 - d. 3
 - e. 6
 - f. 7

Tarea 3. Escuche el dialogo y marque la respuesta correcta:

1. ¿Cuánto de pan tiene que comprar?
 - d. Mil
 - e. Diez mil
 - f. Veinte mil
2. ¿A qué hora tiene que ir a la panadería?
 - d. A las 2
 - e. A las 3
 - f. A las 6
6. ¿Dónde queda la panadería?
 - d. En la esquina
 - e. Al lado de la tienda
 - f. En el centro
4. ¿Para qué es el pan?
 - d. Para las onces
 - e. Para hacer sándwiches
 - f. Para comer con huevo
5. ¿Cómo se puso el niño con el mandado que le pidió la mamá?
 - a. El niño se puso feliz por el mandado
 - b. El niño se puso bravo por el mandado
 - c. El niño se puso triste por el mandado
6. ¿En dónde están la mamá y el niño?
 - a. En la puerta de la casa
 - b. En la puerta del colegio
 - c. En la calle

Tarea 4. Escuche la entrevista que se le ha hecho al escultor Fernando Botero y conteste las siguientes preguntas, seleccione la opción correcta:

1. ¿Quién cree que Fernando Botero es el mejor escultor colombiano?
 - a. El entrevistador
 - b. Los críticos
 - c. Los colombianos
2. Cuando Fernando Botero era niño él:
 - a. Quería vivir en una granja
 - b. Quería vivir en la ciudad
 - c. Vivía en una granja
3. Fernando Botero cree que para tener éxito se necesita:
 - a. ser constante y crear su propio estilo
 - b. ser constante y seguir otros estilos
 - c. Ser constante y conocer todos los estilos
4. Fernando Botero inicio su carrera como artista siendo:
 - a. Pintor
 - b. Escultor
 - c. Músico
5. El escultor dice que él se inspira en:
 - a. Lo cotidiano
 - b. La actualidad de Colombia
 - c. Las obras de otros artistas
6. Actualmente sus obras se encuentran en ciudades como:
 - a. Medellín, Cali, Bogotá y Madrid
 - b. Medellín, Bogotá y Madrid
 - c. Medellín, Cali y Madrid
7. Según el artista hoy en día el arte
 - a. Está sobrevalorado
 - b. No se valora como se debería
 - c. El arte actual triunfa porque no se entiende

3. Los hijos de mi tío son mis _____
- d. sobrinos
 - e. hermanos
 - f. nietos
 - g. primos
4. ¿_____ significa “maloca”?
- d. Quién
 - e. Qué
 - f.Cuál
 - g. Cómo
5. Está prohibido que _____ en el salón
- d. jugar
 - e. juegue
 - f. juega
 - g. jugamos
6. Mi papá _____ pescador
- d. es
 - e. está
 - f. son
 - g. estamos
7. Cuando _____ grande, seré médico.
- d. soy
 - e. seré
 - f. sea
 - g. estaré
8. Juan _____ un chico muy alegre.
- a. es
 - b. está
 - c. son
 - d. están
5. Todos los que estamos aquí _____ estudiantes de primaria
- d. estamos
 - e. somos
 - f. son
 - g. están
6. Compré dulces para mi hermana. _____ voy a dar.
- d. Se los
 - e. Se las
 - f. Los
 - g. Les
7. Mi escuela es muy chévere. _____ muchas clases divertidas.
- a. Son
 - b. Es
 - c. Hay
 - d. Están
8. ¿Cuándo estuviste en Villavicencio?
- _____
- a. Pasados dos años
 - b. En dos años
 - c. Hace dos años
 - d. Dos años
9. En el patio del colegio hay _____ gran jardín.
- a. un
 - b. el
 - c. una
 - d. la
10. Parece _____ fuera a llover.
- a. como si
 - b. así que
 - c. tal cuando
 - d. por si
11. Si hubiera comido más, ahora no _____ tanta hambre.
- a. tuviera
 - b. tenga
 - c. tendrá
 - d. tendría

Oral:

Tarea 1. Cuénteme su rutina diaria. ¿Qué hace, normalmente, todos los días? ¿Cómo es un sábado o un domingo para usted?

Tarea 2. Vamos a hablar sobre su futuro, se va a imaginar su vida como adulto contestando las siguientes preguntas: ¿Qué quiere ser cuando sea grande? ¿Dónde le gustaría vivir? ¿Cómo se imagina que será su familia? ¿Cómo quiere que sea su casa? ¿A qué lugares le gustaría viajar?

Anexo 5.4. Prueba ciclo cuatro

Curso: _____ Edad: _____

La siguiente prueba está diseñada para medir su desempeño en español, consta de 5 partes, en las que se evaluará la habilidad de lectura, escritura, habla y escucha.

Comprensión de lectura

Tarea 1. Lea el siguiente texto y responda las preguntas;

¡Hola, hijo!
Tengo que ir a comprar unas cosas y no podemos ir a pescar esta tarde. ¡Qué lástima!
En la cocina hay comida que dejó tu mamá. Yo no tengo hambre (tengo un poco de afán).
¿Por qué no te la comes de onces?
¡Ah! A las cuatro y media viene la compañera de tu hermana. ¿Le das los tres libros que hay encima de la mesa, por favor?
No sé a qué hora llegaré a casa...
Besos,
Juan.

Marque con una X si es falso o verdadero

Verdadero Falso

- | | | |
|---|-----|-----|
| 1. Juan y el hijo van a pescar en la tarde. | () | () |
| 2. La mamá dejó comida para las onces. | () | () |
| 3. Juan no va a comer. | () | () |
| 4. Juan no tiene afán. | () | () |
| 5. Hay tres libros en la mesa. | () | () |
| 6. La compañera de la hermana viene por los libros. | () | () |
| 7. Juan llegará a casa a las siete. | () | () |
| 8. Juan le dejó esta nota al papá. | () | () |

Tarea 2. Lea el siguiente texto y responda las preguntas:

Los pingüinos son aves y al igual que los reptiles y el resto de las aves estos son ovíparos, es decir que nacen de huevos. La mayoría de ellos viven cerca del polo sur. Tienen el pecho blanco, su espalda y cabeza son negros. Al igual que las gallinas, los pingüinos aunque tienen alas, no pueden volar; las usan como si fueran remos para

desplazarse velozmente por el agua. También se impulsan con sus patas palmeadas como los patos. Los pingüinos son excelentes nadadores.

Los pingüinos andan con bastante torpeza; por eso les llaman también pájaros bobos. No pueden ir muy rápido y andan de forma divertida, balanceándose de un lado a otro. Los pingüinos solo comen cuando están en el agua ya que estos pescan: peces, calamares, cangrejos y camarones.

1. Los pingüinos son:

- a. reptiles
- b. mamíferos
- c. ovíparos

2. Los pingüinos viven en:

- a. los polos
- b. el polo sur
- c. el polo norte

3. Los pingüinos son:

- a. negro con blanco
- b. todos negros
- c. todos blancos

4. Los pingüinos tienen alas que les ayudan a:

- a. volar rápidamente
- b. nadar rápidamente
- c. caminar rápidamente

5. Según la lectura:

- a. todas las aves pueden volar
- b. algunas aves pueden correr
- c. algunas aves no pueden volar

6. Los pingüinos son:

- a. más ágiles en la tierra que en el agua
- b. más ágiles en el agua que en la tierra
- c. más ágiles en el aire que en la tierra

7. Los pingüinos se alimentan de:

- a. lo que logran cazar en tierra
- b. lo que logran pescar
- c. solo lo que encuentran en el agua

Tarea 3. Lea el siguiente cuento y responda las preguntas:

Póngale un título a la historia: _____

Hace muchos años, cuando tus abuelos eran pequeños, los niños jugaban con soldaditos de plomo. Un día le regalaron una caja de ellos a un niño muy travieso que, al abrirla, encontró uno con una sola pierna.

No tardó ni un minuto en apartarle de sus juguetes preferidos. Fue al zaguán, lo tiró a un rincón y se fue a dormir.

Soñó que el soldadito oía una risa burleta que provenía de una caja entreabierta y, por ser tan valiente, fue a ver qué era. La destapó y... un enorme monigote le hizo perder el equilibrio, por lo que cayó a la calle, lejos de su amada, la bailarina.

Tuvo suerte porque fue a parar a un barco de papel que navegaba hacia el mar, pasando por aguas peligrosas.

Tuvo que enfrentarse con ratas y enormes peces, hasta que uno de ellos lo devoró.

Pronto salió de la tripa del pez, ya que, por casualidad, la criada fue a comprar pescado y, al ir a limpiarlo, salió el soldado.

Estaba a punto de echarlo al fuego cuando la bailarina enamorada empezó a pedir auxilio y a llorar tan fuerte que el niño se despertó.

-¡Qué pesadilla! -exclamó-, restregándose los ojos. Corrió hacia el zaguán y encontró sus viejos juguetes como si nada.

Pero al cerrar la puerta, algo ocurrió: el soldadito y la bailarina estaban juntos y eran felices.

- | | |
|--|---|
| 1. Hace muchos años, ¿con qué jugaban los niños? | 2. ¿Por qué tiró a un soldadito? |
| a) A la oca. | a) Porque no le gustaba. |
| b) Con soldaditos de plomo. | b) Porque era de madera. |
| c) Con cochecitos. | c) Porque tenía una sola pierna. |
| 3. En el sueño del niño ¿dónde cayó el soldadito? | 4. ¿Contra qué luchó el soldadito? |
| a) A un barco de papel. | a) Ratas y pájaros |
| b) Al mar. | b) Pájaros y peces |
| c) A un parque. | c) Ratas y peces |
| 5. ¿Quién lloró cuando iban a echar al soldadito al fuego? | 6. ¿Qué ocurre al final cuando la puerta se cierra? |
| a) El niño | a) El soldadito está solo. |
| b) La bailarina | b) La bailarina está sola. |
| c) La criada | c) El soldadito y la bailarina están juntos. |

Escuche:

Tarea 1. Va a escuchar una corta presentación. Después, conteste las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se llama la persona que está hablando?
 - a. Alexander
 - b. Alejandro
 - c. Andrés
 - d. Anderson
2. ¿De dónde es?
 - a. Villavicencio
 - b. Puerto Gaitán
 - c. Villanueva
 - d. Puerto López
3. ¿Cuántos años tiene?
 - a. 10
 - b. 8
 - c. 9
 - d. 11
4. Él está estudiando en:
 - a. La escuela del barrio en sexto grado
 - b. La escuela de la vereda en sexto grado
 - c. La escuela del barrio en quinto grado
 - d. La escuela de la vereda en quinto grado
5. ¿Dónde vive?
 - a. Puerto López
 - b. Puerto Gaitán
 - c. Villavicencio
 - d. Villanueva
6. ¿Cuántos hermanos tiene?
 - a. Una hermana
 - b. Un hermano y una hermana
 - c. Un hermano
 - d. No tiene hermanos
7. ¿Qué hace su papá?
 - a. Trabaja en el campo
 - b. Trabaja en la petrolera
 - c. Trabaja en la cauchera
 - d. Trabaja en la casa
8. ¿Qué hace su mamá?
 - a. Trabaja en el campo
 - b. Trabaja en la petrolera
 - c. Trabaja en la cauchera
 - d. Trabaja en la casa
9. ¿Dónde está en el momento de la presentación?
 - a. En su escuela
 - b. En su casa
 - c. Donde sus abuelos
 - d. En la calle
10. ¿Qué está haciendo?
 - a. Está viendo televisión
 - b. Está acompañando a sus abuelos
 - c. Está haciendo una presentación a su clase
 - d. Está acompañando a su mamá a hacer el mercado
11. Cree que la persona que está hablando es:
 - a. grosera
 - b. desinteresada
 - c. educada

Tarea 2. Va a escuchar tres diálogos. Después, conteste las siguientes preguntas:

Dialogo 1: ¿Dónde está la tienda?
a. Está cerca de la casa
b. No sabe
c. Está lejos de la casa

Dialogo 2: En el hotel. ¿Qué habitación quiere?
a. Una habitación individual
b. Una habitación doble
c. Una habitación con televisor

Dialogo 3: En el supermercado. ¿Qué va a comprar?
a. Pescado
b. Verdura
c. Fruta

Tarea 3. Escuche el dialogo y marque la respuesta correcta:

1. ¿Cuánto de pan tiene que comprar?
g. Mil
h. Diez mil
i. Veinte mil
2. ¿A qué hora tiene que ir a la panadería?
g. A las 2
h. A las 3
i. A las 6
3. ¿Dónde queda la panadería?
g. En la esquina
h. Al lado de la tienda
i. En el centro
4. ¿Para qué es el pan?
g. Para las onces
h. Para hacer sándwiches
i. Para comer con huevo
5. ¿Cómo se puso el niño con el mandado que le pidió la mamá?
a. El niño se puso feliz por el mandado
b. El niño se puso bravo por el mandado
c. El niño se puso triste por el mandado
6. ¿En dónde están la mamá y el niño?
a. En la puerta de la casa
b. En la puerta del colegio
c. En la calle

Tarea 4. Escuche la entrevista que se le ha hecho al escultor Fernando Botero y conteste las siguientes preguntas, seleccione la opción correcta:

1. ¿Quién cree que Fernando Botero es el mejor escultor colombiano?
 - a. El entrevistador
 - b. Los críticos
 - c. Los colombianos
2. Cuando Fernando Botero era niño él:
 - a. Quería vivir en una granja
 - b. Quería vivir en la ciudad
 - c. Vivía en una granja
3. Fernando Botero cree que para tener éxito se necesita:
 - a. ser constante y crear su propio estilo
 - b. ser constante y seguir otros estilos
 - c. Ser constante y conocer todos los estilos
4. Fernando Botero inicio su carrera como artista siendo:
 - a. Pintor
 - b. Escultor
 - c. Músico
5. El escultor dice que él se inspira en:
 - a. Lo cotidiano
 - b. La actualidad de Colombia
 - c. Las obras de otros artistas
6. Actualmente sus obras se encuentran en ciudades como:
 - a. Medellín, Cali, Bogotá y Madrid
 - b. Medellín, Bogotá y Madrid
 - c. Medellín, Cali y Madrid
7. Según el artista hoy en día el arte
 - a. Está sobrevalorado
 - b. No se valora como se debería
 - c. El arte actual triunfa porque no se entiende

Escritura:

En un texto corto, de 80 a 100 palabras, relate lo que hizo durante las últimas vacaciones ¿Qué hizo? ¿A dónde viajó? ¿Con quién estuvo?:

Vocabulario y estructura

Marque con una X la respuesta correcta

1. _____ gallinas de mi mamá se alimentan en el patio
 - a. Los
 - b. Lo
 - c. Las
 - d. La
2. Ayer yo _____ a pescar con mis amigos
 - a. fue
 - b. fui
 - c. fuiste
 - d. fuimos
3. Los hijos de mi tío son mis _____
 - a. sobrinos
 - b. hermanos
 - c. nietos
 - d. primos
4. ¿_____ significa “maloca”?
 - a. Quién
 - b. Qué
 - c. Cuál
 - d. Cómo
5. Está prohibido que _____ en el salón
 - a. jugar
 - b. juegue
 - c. juega
 - d. jugamos
6. Mi papá _____ pescador
 - a. es
 - b. está
 - c. son
 - d. estamos
7. Cuando _____ grande, seré médico.
 - a. soy
 - b. seré
 - c. sea
 - d. estaré
8. Juan _____ un chico muy alegre.
 - a. es
 - b. está
 - c. son
 - d. están
9. Todos los que estamos aquí _____ estudiantes de primaria
 - a. estamos
 - b. somos
 - c. son
 - d. están
10. Compré dulces para mi hermana. _____ voy a dar.
 - a. Se los
 - b. Se las
 - c. Los
 - d. Les
11. Voy a jugar al fútbol _____ sábado. Nos vemos _____ la cancha
 - a. en – a
 - b. el – en
 - c. por el – en
 - d. al - a
12. Mi escuela es muy chévere. _____ muchas clases divertidas.
 - a. Son
 - b. Es
 - c. Hay
 - d. Están

13. En el patio del colegio hay _____ gran jardín.
- un
 - el
 - una
 - la
14. ¿Cuándo estuviste en Villavicencio?
- _____
- Pasados dos años
 - En dos años
 - Hace dos años
 - Dos años
15. Yo ya _____ del salón cuando me _____ el profesor.
- he salido – llamó
 - había salido – había llamado
 - salí – había llamado
 - había salido – llamó
16. Parece _____ fuera a llover.
- como si
 - así que
 - tal cuando
 - por si
17. Si hubiera comido más, ahora no _____ tanta hambre.
- tuviera
 - tenga
 - tendrá
 - tendría
18. De navidad mi papá me regaló un celular Samsung. Me _____ gustado más un iPhone
- Hubo
 - Hubiera
 - Hay
 - Habría
19. A mi papá y a mi mamá no les gusta que esté fuera de la casa en la noche _____ dicen que es peligroso.
- como
 - ya que
 - debido a
 - en cambio
20. No entiendo cómo _____ ha perdido mi billetera.
- la
 - me la
 - se la
 - se me

Expresión Oral

Tarea 1. Brevemente, preséntese teniendo en cuenta los siguientes puntos:

- Nombre
- Edad
- En qué grado está
- Dónde vive
- Con quién vive
- Su deporte favorito
- Lo que hace en el tiempo libre

Tarea 2. Cuénteme su rutina diaria ¿Qué hace, normalmente, todos los días? ¿Cómo es un sábado o un domingo para usted?

Tarea 3. Vamos a hablar sobre su futuro, se va a imaginar su vida como adulto contestando las siguientes preguntas: ¿Qué quiere ser cuando sea grande? ¿Dónde le gustaría vivir? ¿Cómo se imagina que será su familia? ¿Cómo quiere que sea su casa? ¿A qué lugares le gustaría viajar?

Anexo 5.5. Prueba ciclo cinco

Prueba de Suficiencia para los grados 10 – 11

Curso: _____ Edad: _____

La siguiente prueba está diseñada para medir su desempeño en español, consta de 5 partes, en las que se evaluará la habilidad de lectura, escritura, habla y escucha.

Vocabulario y estructura

Marque con una X la respuesta correcta

1. _____ gallinas de mi mamá se alimentan en el patio
 - a. Los
 - b. Lo
 - c. Las
 - d. La
2. Ayer yo _____ a pescar con mis amigos
 - a. fue
 - b. fui
 - c. fuiste
 - d. fuimos
3. Los hijos de mi tío son mis _____
 - a. sobrinos
 - b. hermanos
 - c. nietos
 - d. primos
4. ¿_____ significa “maloca”?
 - a. Quién
 - b. Qué
 - c.Cuál
 - d. Cómo
5. Está prohibido que _____ en el salón
 - a. jugar
 - b. juegue
 - c. juega
 - d. jugamos
6. Mi papá _____ pescador
 - a. es
 - b. está
 - c. son
 - d. estamos
7. Cuando _____ grande, seré médico.
 - a. soy
 - b. seré
 - c. sea
 - d. estaré
8. Juan _____ un chico muy alegre.
 - a. es
 - b. está
 - c. son
 - d. están
9. Todos los que estamos aquí _____ estudiantes de primaria
 - a. estamos
 - b. somos
 - c. son
 - d. están
10. Compré dulces para mi hermana. _____ voy a dar.
 - a. Se los
 - b. Se las
 - c. Los
 - d. Les

11. Voy a jugar al fútbol _____ sábado.
Nos vemos _____ la cancha
- en – a
 - el – en
 - por el – en
 - al - a
12. Mi escuela es muy chévere. _____
muchas clases divertidas.
- Son
 - Es
 - Hay
 - Están
13. En el patio del colegio hay _____
gran jardín.
- un
 - el
 - una
 - la
14. ¿Cuándo estuviste en Villavicencio?

- Pasados dos años
 - En dos años
 - Hace dos años
 - Dos años
15. Yo ya _____ del salón cuando
me _____ el profesor.
- he salido – llamó
 - había salido – había llamado
 - salí – había llamado
 - había salido – llamó
16. Parece _____ fuera a llover.
- como si
 - así que
 - tal cuando
 - por si
17. Si hubiera comido más, ahora no
_____ tanta hambre.
- tuviera
 - tenga
 - tendrá
 - tendría
18. De navidad mi papá me regaló un
celular Samsung. Me _____
gustado más un iPhone _____
- Hubo
 - Hubiera
 - Hay
 - Habrà
19. A mi papá y a mi mamá no les gusta
que esté fuera de la casa en la
noche _____ dicen que es
peligroso.
- como
 - ya que
 - debido a
 - en cambio
20. No entiendo cómo _____ ha
perdido mi billetera.
- la
 - me la
 - se la
 - se me

Comprensión de lectura

Tarea 1. Lea el siguiente cuento y responda las preguntas:

Póngale título al texto: _____

En una casa, una anciana criaba dos gallos. Un día, los gallos salieron a pasear fuera de la casa. De pronto, vieron un enorme gusano que se arrastraba por el camino. Entonces, ambos corrieron para atraparlo, pero antes de que alguno lo cogiera, se

miraron creyendo que cada uno tenía derecho a comerse al animal. Por eso, empezaron a discutir.

Muchos animales empezaron a acercarse para saber qué era lo que pasaba. Entre ellos, también se asomó un zorro hambriento. Al ver que los dos gallos seguían discutiendo, el zorro dijo: - Para arreglar este problema, es mejor que se peleen y el ganador se llevará el gusano. Todos dijeron que sí.

Pero para que la pelea fuera justa, los animales presentes nombraron un juez. Y el juez fue justamente el zorro, quien dijo: - La pelea será solo entre los dos. Nadie debe ayudar a ninguno de los gallos. Todos estuvieron de acuerdo.

La pelea fue muy dura. Al cabo de un buen rato, ambos gallos cayeron al suelo de tanto cansancio. Algunos animales que veían la pelea se pusieron a llorar tristemente. Pensaban que los gallos se habían muerto. En ese momento, nuevamente habló el zorro a todos los animales:

-Señores, como ustedes ven, nadie ha ganado. Y nadie se comerá al gusano. Pero a mí me tienen que pagar algo por haber sido juez. Dicho eso, el zorro atrapó a los dos gallos y se perdió entre los árboles de un bosque cercano.

- | | |
|--|--|
| 1. ¿A dónde salieron a pasear los dos gallos?
a. Por el campo
b. Fuera de la casa
c. Por el gallinero | 2. ¿Cuál de estos hechos ocurrió primero?
a. Los animales nombraron un juez
b. Los gallos cayeron al suelo
c. Los gallos empezaron a discutir |
| 3. ¿De qué trata principalmente este cuento?
a. Trata de la pelea de dos gallos.
b. Trata de dos gallos que terminaron en las manos del zorro.
c. Trata de los animales de una anciana. | 4. ¿En qué momento el zorro propuso arreglar el problema?
a. Cuando los animales lloraban.
b. Al ver que los gallos seguían discutiendo.
c. Cuando atrapó a los dos gallos. |
| 5. ¿Cómo era el zorro?
a. Amable
b. Astuto
c. Bueno | 6. ¿Por qué el zorro se llevó los dos gallos?
a. Porque nadie había ganado.
b. Porque tenían que pagarle por ser juez
c. Porque los gallos seguían discutiendo |

Tarea 2. Lea el siguiente texto y conteste las preguntas

Póngale título al texto: _____

El ejercicio físico no solo sirve para sacar músculo, parecer saludables y guapos, y ponernos de buen humor. También nos ayuda a concentrarnos mejor y aumentar nuestra

productividad. Así lo demuestra el estudio *El efecto del ejercicio físico en la productividad laboral y el bienestar*, que analiza la buena relación entre la actividad laboral y la práctica de un programa controlado de ejercicio físico. En el estudio participaron 92 empleados de una empresa de consultoría que cuenta con 230 empleados en plantilla.

“Fue una experiencia divertida en la que se mezclaban varias cosas: el compañerismo, la competitividad y la extraña sensación de poder realizar esta actividad como parte del trabajo”, recuerda Eduardo Loyola, directivo de la consultoría Interface. Loyola fue uno de los conejillos de Indias del programa diseñado por Óscar de las Mozas, coautor del estudio, “Entrenábamos fuera del horario laboral. Al principio, a algunos compañeros les resultó complicado (sentían vergüenza al verse con indumentaria deportiva), pero pronto nos encontramos trotando por el monte o por pistas de atletismo sin ningún problema. Creo que tener una hora de entrenamiento con los compañeros favorece el trabajo en equipo”, dice Loyola.

Los beneficios más concretos observados fueron la mejora de la salud del equipo humano y la mayor facilidad para asumir las tareas de la vida cotidiana, ya impliquen fuerza física o trabajo intelectual. Asimismo, se constató una mayor resistencia en los momentos de tensión y un incremento de la satisfacción en el trabajo.

Marque con una X si es falso o verdadero:

	Verdadero	Falso
1. El ejercicio solo sirve para sacar músculo y parecer saludable.	()	()
2. El ejercicio ayuda a aumentar la productividad de un trabajador.	()	()
3. El estudio realizado analiza la relación entre el trabajo y la práctica controlada de ejercicio físico.	()	()
4. En el estudio participaron más de 200 empleados.	()	()
5. Eduardo Loyola fue la persona que diseñó este estudio.	()	()
6. Se hacía ejercicio dentro del horario laboral.	()	()
7. El ejercicio se hacía al aire libre.	()	()
8. El hacer ejercicio con los compañeros fortalece el trabajo en equipo.	()	()
9. Al final del estudio se vio una mejora física y mental.	()	()
10. Se vio que los trabajadores ahora les gustaba menos su trabajo	()	()

Escucha:

Tarea 1. Va a escuchar una presentación corta. Después, conteste las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se llama la persona que está hablando?
 - a. Alexander
 - b. Alejandro
 - c. Andrés
 - d. Anderson
2. ¿De dónde es?
 - e. Villavicencio
 - f. Puerto Gaitán
 - g. Villanueva
 - h. Puerto López
3. ¿Cuántos años tiene?
 - e. 10
 - f. 8
 - g. 9
 - h. 11
4. Él está estudiando en:
 - e. La escuela del barrio en sexto grado
 - f. La escuela de la vereda en sexto grado
 - g. La escuela del barrio en quinto grado
 - h. La escuela de la vereda en quinto grado
5. ¿Dónde vive?
 - e. Puerto López
 - f. Puerto Gaitán
 - g. Villavicencio
 - h. Villanueva
6. ¿Cuántos hermanos tiene?
 - e. Una hermana
 - f. Un hermano y una hermana
 - g. Un hermano
 - h. No tiene hermanos
7. ¿Qué hace su papá?
 - e. Trabaja en el campo
 - f. Trabaja en la petrolera
 - g. Trabaja en la cauchera
 - h. Trabaja en la casa
8. ¿Qué hace su mamá?
 - e. Trabaja en el campo
 - f. Trabaja en la petrolera
 - g. Trabaja en la cauchera
 - h. Trabaja en la casa
9. ¿Dónde está en el momento de la presentación?
 - e. En su escuela
 - f. En su casa
 - g. Donde sus abuelos
 - h. En la calle
10. ¿Qué está haciendo?
 - e. Está viendo televisión
 - f. Está acompañando a sus abuelos
 - g. Está haciendo una presentación a su clase
 - h. Está acompañando a su mamá a hacer el mercado

Tarea 2. Va a escuchar una historia corta; conteste las preguntas según lo que escuche:

1. Esto sucedió:
 - a. Hace 7 años
 - b. Hace 17 años
 - c. Hace 27 años
2. La casa en la que estaba era:
 - a. De la mamá.
 - b. De la abuela.
 - c. De la tía.
3. La casa queda en:
 - a. Cerca de Villavicencio.
 - b. En Villavicencio.
 - c. Lejos de Villavicencio.
4. En el momento del ruido ellos estaban:
 - a. En la sala.
 - b. En el comedor.
 - c. En el patio.
5. El ruido fue algo como:
 - a. Suave.
 - b. Fuerte.
 - c. Estruendoso.
6. ¿Quiénes subieron a ver lo que había pasado?
 - a. Luis, Pedro y la mamá.
 - b. Solo Luis y Pedro.
 - c. Luis, Pedro, la mamá y la abuela.
7. ¿En qué piso fue el ruido?
 - a. En el primero
 - b. En el segundo
 - c. En el tercero
8. ¿De quién era la habitación?
 - a. De la abuela
 - b. Del abuelo
 - c. Del papá
9. ¿Qué había pasado con los muebles de la habitación?
 - a. Estaban todos sobre la cama
 - b. Estaba solo la cama
 - c. Estaban en su lugar
10. ¿Qué había al otro lado del cuarto?
 - a. Un cuadro grande de un paisaje
 - b. Un cuadro grande de un retrato
 - c. Un cuadro grande de un animal
11. Las personas del relato estuvieron:
 - a. Asustadas
 - b. Tristes
 - c. Atemorizadas
12. La dueña de la casa se mostró:
 - a. Tranquila
 - b. Asustada
 - c. Feliz

Tarea 3. Escuche la entrevista que se le ha hecho al escultor Fernando Botero y conteste las siguientes preguntas, seleccione la opción correcta:

1. ¿Quién cree que Fernando Botero es el mejor escultor colombiano?
 - a. El entrevistador
 - b. Los críticos
 - c. Los colombianos

2. Cuando Fernando Botero era niño él:
 - a. Quería vivir en una granja
 - b. Quería vivir en la ciudad
 - c. Vivía en una granja

3. Fernando Botero cree que para tener éxito se necesita:
 - a. ser constante y crear su propio estilo
 - b. ser constante y seguir otros estilos
 - c. Ser constante y conocer todos los estilos

4. Fernando Botero inicio su carrera como artista siendo:
 - a. Pintor
 - b. Escultor
 - c. Músico

9. Al final de la entrevista el entrevistador:
 - a. Está de acuerdo con lo expuesto por el artista
 - b. Cree que el artista está equivocado
 - c. No le interesa lo que el artista ha dicho

5. El escultor dice que él se inspira en:
 - a. Lo cotidiano
 - b. La actualidad de Colombia
 - c. Las obras de otros artistas

6. Actualmente sus obras se encuentran en ciudades como:
 - a. Medellín, Cali, Bogotá y Madrid
 - a. Medellín, Bogotá y Madrid
 - b. Medellín, Cali y Madrid

7. Según el artista hoy en día el arte
 - a. Está sobrevalorado
 - b. No se valora como se debería
 - c. El arte actual triunfa porque no se entiende

8. El artista está_____ con la situación actual de los artistas:
 - a. molesto
 - b. contento
 - c. decepcionado

Escritura:

Tarea 1. En un texto corto, de 90 palabras mínimo y 120 máximo, preséntese teniendo en cuenta los siguientes puntos:

- Nombre
- Edad
- En qué grado está
- Dónde vive
- Con quién vive
- Su deporte favorito
- Lo que hace en el tiempo libre
- Lo que hace en un día normal

Tarea 2. En un texto corto, de 90 palabras mínimo y 120 máximo, relate lo que hizo durante las últimas vacaciones:

Oral

Tarea 1:

Cuénteme cómo sería si se ganara el premio mayor de la lotería:

¿Le gustaría viajar? ¿A dónde viajaría? ¿Qué compraría? ¿Cómo sería la casa de sus sueños? ¿Qué carro se compraría? ¿Donaría dinero a alguna causa? ¿Por qué?

Tarea 2: Vamos a hablar sobre sus planes para después del colegio, para esto va a contestar las siguientes preguntas:

¿Qué quiere estudiar cuando salga del colegio?
¿Qué va a hacer cuando salga del colegio? ¿Dónde va a vivir? ¿Va a irse para la ciudad?
¿Si se va a vivir a la ciudad con quién va a vivir? ¿En qué universidad planea estudiar?
¿Si no estudia planea trabajar? ¿En dónde va a trabajar? ¿En qué quiere trabajar?

Tarea 3: Vamos a discutir acerca del colegio: ¿Cree usted que en el colegio se debería enseñar la cultura y la lengua achagua? ¿Por qué?

Tarea 4: Vamos a discutir un tema deportivo: ¿Qué piensa acerca de la lesión de Falcao durante el mundial? ¿Qué hubiera pasado si él hubiera jugado? ¿Cree que Falcao es el mejor jugador de la selección? ¿Por qué?

Anexo 6 Adaptación de las escalas utilizadas por el Instituto Cervantes para la calificación de las pruebas DELE

Comprensión de lectura	
Nivel A1	Nivel A2
<p>El estudiante puede comprender mensajes breves y sencillos transmitidos a través de tarjetas, notas o correos electrónicos. Además reconoce nombres, palabras, letreros, carteles y oraciones sencillas.</p> <p>Extrae información específica contenida en textos informativos muy cortos y de uso muy regular.</p> <p>Capta el sentido general de un texto corto y sencillo apoyándose de material visual.</p>	<p>El estudiante puede comprender instrucciones, avisos, indicaciones o normas, breves y sencillos. Del mismo modo puede extraer la idea principal e identificar información específica, sencilla y de carácter previsible, en textos breves, de uso habitual, que traten sobre temas del entorno próximo al estudiante o sobre aspectos prácticos de la vida cotidiana.</p> <p>Además el estudiante puede extraer información específica y predecible contenida en material escrito de uso habitual de tipo informativo o descriptivo con un lenguaje sencillo. De igual manera, es capaz de identificar la idea general y elementos específicos de un texto narrativo breve y sencillo bien estructurado.</p>
B1	B2
<p>El estudiante está en la capacidad de extraer la idea principal e identificar información específica en textos breves.</p> <p>Identifica las ideas esenciales e identifica información específica en textos informativos simples.</p> <p>Localiza información específica en textos descriptivos, narrativos o informativos.</p> <p>Está en la capacidad de enfrentarse a textos sencillos y estructurados con estructuras gramaticales simples y compuestas, en los que se tratan aspectos tanto cotidianos como alejados a su realidad.</p>	<p>El alumno puede comprender las ideas esenciales y la información específica en textos informativos complejos. Del mismo modo, puede localizar información específica y relevante en textos e inferir sentimientos, actitudes, valoraciones. Además, puede identificar las relaciones entre las ideas en textos expositivos, argumentativos y narrativos extensos y complejos.</p> <p>Identifica información general y específica de textos con temáticas alejadas a su realidad.</p>

C1	C2
<p>El estudiante puede comprender la idea general y datos específicos en textos del ámbito público y profesional.</p> <p>Reconstruye la estructura e identificar las relaciones entre las ideas de textos extensos.</p> <p>Identifica el contenido y la intención o punto de vista en noticias, artículos e informes, que tratan de temas profesionales y académicos, captando actitudes y opiniones implícitas o explícitas.</p> <p>Localiza información específica y relevante en textos breves que traten de aspectos relacionados con el ámbito académico.</p>	<p>El alumno está en la capacidad de apreciar distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito en un texto complejo.</p> <p>El estudiante es capaz de reconstruir la estructura e identificar las relaciones entre las ideas de textos extensos.</p> <p>Puede localizar información específica y relevante en textos que traten de aspectos relacionados con el ámbito académico.</p> <p>Identifica las estructuras y léxico adecuados en un texto con repertorio lingüístico complejo.</p>
Comprensión auditiva	
Nivel A1	Nivel A2
<p>El estudiante se encuentra en la capacidad de captar la idea general y datos concisos en conversaciones muy breves y sencillas, a velocidad lenta, con articulación clara.</p> <p>Comprende enunciados sencillos y breves sobre aspectos muy conocidos y cotidianos: personas, lugares, objeto.</p>	<p>El estudiante puede captar la idea general y los cambios de tema en textos orales breves, sencillos y muy estructurados, emitidos a velocidad lenta y articulados con claridad.</p> <p>Comprende la información general y extraer datos específicos de conversaciones de contenido previsible y muy estructurado.</p> <p>Identifica la idea principal, la situación y los cambios de tema o subtemas en conversaciones informales de carácter predecible sobre aspectos de la vida cotidiana.</p>

B1	B2
<p>El estudiante puede captar la idea principal en textos breves de tipo promocional o informativo.</p> <p>Capta la idea esencial y extrae información detallada de un monólogo de extensión larga.</p> <p>Comprende la idea general de un texto informativo, monólogos o conversaciones breves informales.</p> <p>Reconoce información específica en conversaciones informales.</p>	<p>El estudiante está en la capacidad de captar las ideas principales y extraer información concreta y específica en conversaciones o monólogos informales y formales.</p> <p>Extrae información concreta y detallada e infiere posibles implicaciones en una conversación.</p> <p>Extrae información concreta y detallada e inferir posibles implicaciones en monólogos o conversaciones extensas.</p>
C1	C2
<p>El estudiante está en la capacidad de comprender los puntos principales y extraer datos específicos de un texto.</p> <p>Reconoce detalles específicos o relevantes de exponentes y fórmulas de interacción social (sentimientos, actitudes e intenciones) en conversaciones formales e informales breves.</p> <p>Capta la idea esencial de lo que se dice, extrae información concreta y detallada e infiere posibles implicaciones en entrevistas y debates sencillos.</p> <p>Capta las connotaciones pragmáticas y sociolingüísticas en diálogos.</p>	<p>El estudiante está en la capacidad de comprender los puntos principales y extraer datos específicos de un texto largo.</p> <p>Capta la idea esencial de lo que se dice, extrae información concreta y detallada e infiere posibles implicaciones en entrevistas y debates largos.</p> <p>Capta las connotaciones pragmáticas y sociolingüísticas en diálogos largos.</p> <p>Puede localizar información específica y relevante en textos que traten de aspectos relacionados con el ámbito académico.</p>
Producción escrita	
Nivel A1	Nivel A2
<p>El estudiante responde desde un punto de vista comunicativo a la tarea planteada. Utiliza textos sencillos para cumplir con el objetivo de la tarea, aporta la información</p>	<p>El estudiante es capaz de realizar descripciones y narraciones muy breves y básicas, sobre su entorno más inmediato o aspectos de la vida cotidiana (lugares,</p>

<p>requerida de forma comprensible y logra transmitir los mensajes a pesar de los errores cometidos. Utiliza oraciones sencillas previamente memorizadas con estructuras básicas.</p> <p>De esta manera, usa un repertorio lingüístico suficiente para expresarse con cierta eficacia. A pesar de algunos errores, construye oraciones sencillas y produce un texto cohesionado. Particularidades del texto producido</p>	<p>personas, entidades y objetos), enlazando palabras con conectores muy sencillos y básicos (y, pero, porque). De esta manera puede redactar cartas, mensajes y notas sencillas y breves para transmitir información personal muy básica, utilizando los exponentes funcionales más frecuentes, normas de cortesía elementales o fórmulas de saludo y tratamiento (muchas gracias; hola, ¿cómo estás?), aunque con vacilaciones.</p> <p>Utiliza correctamente estructuras gramaticales sencillas pero sistemáticamente comete errores básicos y predecibles en este nivel: vacilación en el uso de ser/estar/haber, errores en las formas de los tiempos verbales regulares e irregulares, confusiones con los pronombres y adjetivos indefinidos, en las concordancias de sujeto-verbo o nombre-adyacente, entre otros. Sin embargo, suele entenderse lo que quiere transmitir siempre que el mensaje esté relacionado con una situación comunicativa frecuente. Presenta ciertas imprecisiones que no afectan a la comunicación.</p> <p>Aporta la información requerida de forma comprensible y logra transmitir los mensajes. Se expresa de manera sencilla en intercambios de información en temas conocidos y cotidianos. Utiliza un repertorio lingüístico limitado compuesto por estructuras sintácticas y expresiones memorizadas en un discurso con errores elementales de concordancia, morfemas, etc., que dificultan la comprensión pero que dejan clara la idea general. Sigue la gran mayoría de los puntos de orientación dados, aunque alguno no esté lo suficientemente desarrollado.</p>
---	---

B1	B2
<p>El estudiante escribe textos claros y sencillos. En el caso de las cartas, mensajes, y notas, respeta las convenciones de género básicas y utiliza las fórmulas básicas de cortesía.</p> <p>Desarrolla con claridad la gran mayoría de los puntos de orientación dados, aunque alguno falte o no esté tratado adecuadamente.</p> <p>Escribe textos breves y cohesionados, ordenados mediante una secuencia lineal de elementos sencillos, utilizando organizadores de la información (primero, luego, después) y conectores básicos frecuentes («y», «también», «por eso», «entonces», «pero», «porque...»), aunque el texto presente alguna deficiencia o limitación en su estructura.</p> <p>Muestra un control razonable de elementos lingüísticos básicos y estructuras habituales que utiliza para satisfacer necesidades inmediatas y en temas predecibles o de interés personal.</p> <p>Puede cometer algún error en la ortografía de las palabras, pero que no interfiere en la transmisión de la idea principal del texto.</p> <p>Tiene el vocabulario suficiente para desenvolverse en intercambios cotidianos próximos a su entorno más inmediato. Esto le permite solicitar información, hacer valoraciones, expresar deseos y dar instrucciones. Puede cometer errores si utiliza estructuras o vocabulario más complejo.</p> <p>Aporta la información requerida de forma comprensible y logra transmitir los mensajes. Se expresa de manera clara en intercambios de información sobre temas</p>	<p>El texto responde a la situación planteada. Tiene en cuenta al destinatario y en general se ajusta al estilo y a las convenciones del género, aunque puede presentar alguna inconsistencia en el grado de formalidad, en el tono, en el nivel de detalle o en el léxico, especialmente si la situación es formal.</p> <p>Puede presentar alguna alteración en la organización que, en cualquier caso, no afecta de forma significativa al registro o a la estructura.</p> <p>Las argumentaciones están bien desarrolladas y la información bien sintetizada, aunque en algún caso resultan poco detalladas o se echa en falta algún ejemplo o argumento para darle al texto mayor claridad y fluidez.</p> <p>Desarrolla con claridad la mayoría de los puntos de orientación dados, aunque falte uno o no esté desarrollado suficientemente.</p> <p>Escribe textos claros, coherentes y estructurados. Muestra un control limitado pero adecuado de los mecanismos de cohesión. Es capaz de sintetizar la información marcando la relación existente entre las ideas en un discurso bien planificado.</p> <p>La estructura, la distribución de párrafos y los signos de puntuación son adecuados, aunque pueda cometer errores en la organización del texto que no impiden la comprensión.</p> <p>Mantiene un buen control gramatical. Puede cometer aún algunos errores no sistemáticos o pequeños fallos en la estructura de la frase que no producen malentendidos. La ortografía es razonablemente correcta aunque puede aparecer algún error que no</p>

<p>cotidianos aunque, si los temas son abstractos, puede producirse alguna vacilación o faltar algún detalle.</p> <p>Utiliza un repertorio lingüístico suficiente para expresarse de manera adecuada sobre situaciones cotidianas y temas de su interés. A pesar de algunos errores, vacilaciones o repeticiones construye oraciones sencillas y lineales, con palabras clave en un discurso comprensible y claro.</p>	<p>impide la comprensión.</p> <p>Tiene un buen vocabulario y un dominio razonable de expresiones idiomáticas y coloquiales, lo que le permite expresarse con claridad y con un estilo apropiado. Algunas veces tiene que utilizar circunloquios para expresarse. Puede cometer deslices pequeños y esporádicos. Puede cometer alguna imprecisión léxica de escasa importancia.</p> <p>Produce textos suficientemente claros, elaborando argumentos y la información de otras fuentes, aunque puede producirse alguna vacilación en el desarrollo o en la estructura.</p> <p>Utiliza un repertorio lingüístico amplio y suficiente para completar las tareas aunque puede producirse algún error de escasa entidad.</p>
<p>C1</p>	<p>C2</p>
<p>El texto es adecuado para la situación planteada, tiene en cuenta al destinatario y en general se adecua al estilo y la estructura del género, pero presenta alguna inconsistencia en el grado de formalidad, el tono, el nivel de detalle o el léxico, o tiene alguna alteración en la organización que, en cualquier caso, no afectan de forma significativa al registro o la estructura.</p> <p>Las argumentaciones son sólidas y están bien organizadas, aunque en algún caso se eche en falta algún ejemplo o argumento para darle al texto mayor claridad y fluidez. En textos creativos, el estilo es consistente, aunque le falte algo de naturalidad. En cartas e informes, sabe emplear un registro adecuado al contexto planteado, pero puede faltarle algún detalle o puede haber alguna alteración en el orden.</p>	<p>El texto se ajusta a la situación comunicativa planteada, tiene en cuenta al destinatario y se adecua al estilo y estructura del género requerido, utilizando, con gran dominio, el grado de formalidad, el tono, el nivel de detalle y el léxico apropiados para el mismo.</p> <p>Sabe crear/resumir sin ninguna limitación un texto adecuado al género indicado, utilizando para ello la información de diversas fuentes o los datos que se le proporcionan, y aportando una visión propia del tema, incluyendo argumentaciones o apreciaciones críticas cuando proceda.</p> <p>Es capaz de reconstruir un texto proporcionando una estructura lógica, apropiada y eficaz, realizando los cambios necesarios (canal, grado de formalidad y de personalidad/impersonalidad...) para ajustarlo a la nueva situación comunicativa</p>

<p>Escribe textos claros y bien estructurados y hace un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y otros mecanismos de cohesión. Es capaz de integrar varios temas, resaltar las ideas principales, e incluir ideas complementarias, conclusiones y ejemplos adecuados. La estructura, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y útiles.</p> <p>Su repertorio léxico es amplio y muestra un buen dominio de aspectos lingüísticos y expresiones coloquiales que le permiten expresarse con claridad y con un estilo apropiado. Aunque algunas veces tenga que utilizar circunloquios o buscar expresiones, y cometa pequeños y esporádicos deslices, no hay errores de significado importantes.</p> <p>Matiza opiniones y afirmaciones con precisión, por ejemplo, con respecto a grados de certeza/incertidumbre, creencia/duda, o probabilidad, aunque le puede resultar difícil expresar algún matiz sutil al tomar postura.</p> <p>Proporciona los contenidos más importantes del texto de entrada y aporta la información requerida y los argumentos que precisa con fluidez y naturalidad, utilizando el registro adecuado, aunque puede producirse alguna imprecisión. Produce textos claros, bien estructurados y con un nivel adecuado de detalle. Elige los elementos lingüísticos adecuados para formular lo que quiere decir y muestra un alto grado de corrección gramatical que le permite expresarse con claridad, aunque pueda producirse esporádicamente algún error, desliz o imprecisión gramatical, estructural o léxica.</p>	<p>que se plantea en la tarea. El texto respeta las convenciones del género que se le solicita.</p> <p>Crea textos coherentes y cohesionados, haciendo un uso selectivo y preciso de los mecanismos de organización textual: conectores, otros mecanismos de conexión, puntuación, distribución de la información en párrafos. El resultado es un texto propio que proporciona al lector, de manera completa y bien estructurada, los aspectos más relevantes de la información.</p> <p>Muestra un sólido control de estructuras gramaticales, incluso complejas o poco frecuentes, de las que hace uso con naturalidad, en aras de una precisión y una eficacia mayores de las que conseguiría con otras. Utiliza variados procedimientos gramaticales para enlazar oraciones y secuencias discursivas. La escritura no presenta errores ortográficos de ningún tipo.</p> <p>Muestra un repertorio léxico preciso, variado y especializado (con mínima dependencia de los textos de entrada), perfectamente adecuado a la situación planteada, en el que se incluyen, eventualmente y de modo natural, expresiones idiomáticas o coloquiales.</p> <p>Es capaz de transmitir con precisión matices sutiles de sentido, enfatizar, persuadir y eliminar la ambigüedad.</p> <p>Sus textos son coherentes y cohesionados y hace un uso correcto y variado de los mecanismos de estructuración del texto [conectores y otros elementos de cohesión...]. Utiliza un repertorio lingüístico consistente que le permite expresarse con gran corrección, precisión, propiedad, coherencia y el registro adecuado.</p>
---	---

Producción oral	
Nivel A1	Nivel A2
<p>Se expresa mediante enunciados breves, palabras o grupos de palabras, que enlaza de forma mínima («y, también...»). Logra salvar la comunicación, a pesar de que su discurso es discontinuo y necesita emplear pausas, alargamientos, reformulaciones o repeticiones, sobre todo, para buscar palabras o expresiones menos familiares. En las conversaciones, es capaz de solicitar ayudas, repeticiones y aclaraciones.</p> <p>Utiliza unas pocas construcciones gramaticales sencillas y modelos de oraciones, previamente memorizados, con verbos, generalmente, en presente de indicativo. Con dudas, vacilaciones y errores, mantiene las concordancias básicas, conjuga verbos, selecciona verbos copulativos para identificar, situar entidades y atribuirles cualidades mínimas. Se nota la influencia de otras lenguas.</p> <p>Utiliza un repertorio de palabras, grupos de palabras y fórmulas memorizadas, que le permite: proporcionar e intercambiar información limitada: datos personales o del entorno más inmediato (personas o lugares conocidos, pertenencias, actividades, gustos...), y satisfacer necesidades muy inmediatas.</p> <p>Pronuncia de forma comprensible las palabras y los enunciados previamente memorizados. Sin embargo, la comprensión requiere cierto esfuerzo, en especial, para los interlocutores no habituados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico.</p> <p>Aporta la información requerida de forma comprensible y logra transmitir los mensajes. Se expresa mediante palabras,</p>	<p>Su pronunciación y articulación son generalmente bastante claras y comprensibles, comete errores ocasionales que provocan que la comprensión requiera cierto esfuerzo.</p> <p>Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, aunque todavía comete errores básicos de forma sistemática como, por ejemplo, confusión de tiempos verbales, faltas de concordancia, vacilaciones o malentendidos por influencia de otras lenguas. Sin embargo, los errores no impiden la comprensión de lo que pretende decir.</p> <p>Su repertorio lingüístico le permite transmitir información limitada sobre temas personales y del entorno más cercano en situaciones sencillas o cotidianas (necesidades básicas, transacciones comunes), aunque tiene que adaptar el mensaje y buscar las palabras.</p> <p>Se expresa con enunciados breves que enlaza con conectores sencillos («y», «pero», «porque»). Logra transmitir la información, aunque se produzcan pausas, vacilaciones y falsos comienzos. Sabe responder a las preguntas de su interlocutor e indicar cuando comprende, pero tiene dificultades para llevar la iniciativa en una conversación.</p> <p>Aporta la información requerida y logra transmitir los mensajes.</p> <p>Es capaz de proporcionar o intercambiar información, con errores sistemáticos y un repertorio lingüístico muy básico, siempre que las situaciones y los temas estén</p>

<p>grupos de palabras, enunciados breves o modelos de oraciones, previamente memorizados, todavía con muchos errores, en un discurso discontinuo, que se sigue con cierto esfuerzo. En las conversaciones, intercambia información personal o del entorno inmediato, muy limitada, y se maneja en situaciones concretas y previsibles, aunque necesita bastantes ayudas del interlocutor.</p>	<p>relacionados con su vida, su entorno y sus necesidades inmediatas.</p> <p>Resultan evidentes las pausas y las dudas y requiere la ayuda del interlocutor para mantener una conversación.</p>
<p style="text-align: center;">B1</p>	<p style="text-align: center;">B2</p>
<p>Elabora secuencias lineales de ideas relacionadas en forma de enunciados breves y sencillos y enlazados por conectores habituales (ej.: «es que», «por eso», «además»).</p> <p>Mantiene conversaciones sencillas sobre temas cotidianos, aunque en ocasiones necesita alguna aclaración o repetir parte de lo que dice su interlocutor para confirmar la comprensión.</p> <p>Habla de forma continuada y comprensible, aunque son evidentes las pausas para planificar su discurso y pensar en la gramática y el léxico adecuados. Su pronunciación es claramente inteligible, pero puede que resulte evidente su acento extranjero y que cometa errores esporádicos.</p> <p>Muestra un control razonable de un repertorio de estructuras sencillas (ej.: tiempos de indicativo, posesivos, verbo «gustar», perífrasis básicas). Comete errores que no provocan la incompreensión.</p> <p>Su repertorio lingüístico es lo bastante amplio como para desenvolverse en situaciones cotidianas y expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.</p>	<p>Elabora un discurso claro y coherente, con un uso adecuado, aunque limitado, de mecanismos de cohesión. Si su intervención se alarga puede mostrar cierta pérdida de control sobre su discurso.</p> <p>Mantiene la conversación de forma adecuada, colaborando con su interlocutor.</p> <p>Su discurso tiene un ritmo bastante uniforme, aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas. Su pronunciación es claramente inteligible, pero puede que su acento extranjero resulte evidente y que cometa errores esporádicos.</p> <p>Muestra un alto control gramatical; comete escasos errores sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase que en ocasiones corrige y que no provocan la incompreensión.</p> <p>Su amplio repertorio lingüístico le permite hacer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras y utilizando oraciones complejas para conseguirlo. Puede cometer alguna imprecisión o incorrección al seleccionar las palabras.</p> <p>Expresa sus opiniones y describe las situaciones planteadas con claridad. Cumple con el objetivo comunicativo de las tareas.</p>

<p>Comete incorrecciones e imprecisiones léxicas cuando asume riesgos.</p> <p>Aporta la información requerida para cumplir con el objetivo comunicativo de las tareas.</p> <p>Tiene un repertorio lingüístico sencillo que le permite enfrentarse a las situaciones planteadas, con errores que no interfieren en la transmisión de sus ideas.</p> <p>Mantiene conversaciones e intercambia información, aunque puede necesitar alguna aclaración y repetir parte de lo que su interlocutor ha dicho para confirmar la comprensión mutua.</p>	<p>Tiene un repertorio lingüístico que le permite expresarse con claridad, dando pocas muestras de restringir lo que dice. Demuestra un control gramatical y léxico relativamente alto, aunque comete errores e imprecisiones que en ocasiones corrige. Mantiene la conversación de forma adecuada, confirmando su comprensión y colaborando con su interlocutor.</p>
C1	C2
<p>Su discurso es claro y está bien estructurado, y hace un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión. Lo inicia y concluye de forma clara y adecuada.</p> <p>Elige las frases adecuadas para introducir sus comentarios, con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus intervenciones con las del interlocutor.</p> <p>Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo, con pronunciación clara y natural, y variaciones de entonación para expresar matices de significado o su actitud ante lo que dice.</p> <p>Solo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión, pero reformula lo que quiere decir con circunloquios o paráfrasis, sin interrumpir totalmente su discurso.</p> <p>Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos.</p>	<p>Extrae información adecuada de las diversas fuentes y la presenta con una estructura clara y ordenada, aunque en ocasiones muestre cierta dependencia de los originales. Si olvida tratar alguno de los puntos requeridos o lo hace de manera insuficiente, responde con eficacia a la sugerencia del examinador para que lo haga.</p> <p>Conversa con facilidad y destreza, siguiendo los turnos de conversación, captando y utilizando claves verbales y no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Cuando es necesario, hace referencias o alusiones de forma natural a lo dicho por su interlocutor.</p> <p>Se expresa de manera espontánea y natural, aunque pueda presentar alguna vacilación o interrumpirse puntualmente a la hora de expresar matices, ejemplificar o dar explicaciones. Sorteas los obstáculos sin dificultad. Su pronunciación es clara y natural.</p> <p>Mantiene un alto dominio gramatical de un nivel de lengua adecuado a las tareas,</p>

<p>Su repertorio lingüístico es amplio y muestra un buen dominio de aspectos lingüísticos y expresiones coloquiales que le permiten expresarse con claridad y con un estilo apropiado, Aunque a veces cometa pequeños deslices de vocabulario, o tenga que utilizar circunloquios o buscar expresiones, puede precisar sus opiniones y afirmaciones aportando matices de sentido.</p> <p>Proporciona los contenidos más importantes del texto de entrada y la información requerida o los argumentos que precisa con fluidez, precisión, naturalidad, y de manera clara y estructurada, aunque puede producirse alguna vacilación.</p> <p>Elige los elementos lingüísticos adecuados para formular lo que quiere decir y muestra un alto grado de corrección gramatical que le permite expresarse con claridad, aunque pueda producirse algún error.</p> <p>Conversa de manera fluida y contribuye al progreso de la negociación respondiendo a su interlocutor de manera espontánea y adecuada, con flexibilidad y eficacia, y reforzando la comunicación con acciones paralingüísticas.</p>	<p>incluso cuando su atención está pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o de las reacciones de su interlocutor). Los errores son escasos y poco apreciables o significativos.</p> <p>Su repertorio lingüístico es muy amplio y lo utiliza de manera correcta y apropiada, adaptando lo que dice y los medios de expresarlo a la situación planteada en cada tarea. Utiliza expresiones idiomáticas o coloquiales adecuadas al registro empleado.</p> <p>Diferencia formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.</p> <p>Su discurso es claro, está bien argumentado e introduce matices sutiles de significado, sorteando las dificultades de comunicación con habilidad.</p> <p>Se desenvuelve sin problemas en conversaciones complejas de distintos niveles de formalidad, y contesta a los giros, comentarios y argumentos de su interlocutor de manera cómoda y natural.</p> <p>Utiliza elementos lingüísticos y claves no verbales y de entonación que le ayudan ante todo tipo de temas y situaciones.</p>
---	---