

La enseñanza del español como segunda lengua y el desarrollo de competencias comunicativas entre los estudiantes korebajæ de quinto grado (5º) de la Institución Educativa Rural Indígena Mama Bwé Reojaché (Milán-Caquetá)

Universidad de la Amazonia
Facultad Ciencias de la Educación
Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Lengua Castellana
Florencia, Caquetá
2022

Tesis para optar por el título de Magister en Ciencias de la Educación

Aracely Serna Restrepo

Ledyn Méndez Suárez

Director de tesis

Dr. Pedro Tulio Marín Silva

Nota de aceptación

Descargo de responsabilidades

“El director y el jurado del presente trabajo no son responsables de las ideas y conclusiones expuestas en este; ellas son exclusividad de sus autores”. Artículo 18 – Acuerdo N.º 026 (6 de diciembre de 2001) Universidad de la Amazonia.

Resumen

La enseñanza del español en nuestro territorio nacional tiene unas características definidas para la enseñanza de la lengua escrita y el discurso comprensible. Cuando esta misma enseñanza entra a otro espacio geográfico y demográfico como lo son los pueblos con tradiciones lingüísticas propias, se hace necesario que cambien las formas de enfocar y orientar su enseñanza, aun estando dentro del mismo país. La Constitución Política de 1991 (art. 7) describe a Colombia como una nación con diversidad étnica y cultural (Congreso de la República, 1991) con la riqueza de tener 69 lenguas, de las cuales 65 se derivan de las etnias indígenas, más la lengua palenquera, rom, de señas y español (ONIC, 2015) este último como el predominante frente a la diversidad lingüística que la encierra.

Frente a la voluntad política y jurídica de protección a la diversidad étnica y cultural, el interés que se viene ejerciendo en la conservación de las lenguas nativas y los programas educativos estatales se queda corto, debido a que no muestra en sus intentos pedagógicos formalizar sólida y secuencialmente un plan concreto que les permita desarrollar unos estándares para la enseñanza del español, como segunda lengua en espacios bilingües o multilingües.

Por lo tanto, el propósito de la presente investigación es investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje del español en la etnia korebajü y el desarrollo de las competencias comunicativas de esta lengua en contextos interculturales, lo cual nos permitirá enriquecer el quehacer pedagógico y el direccionamiento del área de lenguaje, específicamente en la institución educativa Mama Bwé Reojaché.

Palabras clave: interculturalidad, enseñanza, aprendizaje, español, diversidad, competencia comunicativa, multilingüe, bilingüe, segunda lengua.

Abstract

The teaching of Spanish as a second language and the development of communication skills among fifth grade (5th) korebajú students of the Mama Bwé Reojaché Rural Indigenous Educational Institution (Milan-Caquetá).

Summary: Teaching of Spanish language within our national territory have concrete and specific characteristics used to develop the written language and comprehensible speech. When this same teaching method enters another geographic and demographic space, such as peoples with their own linguistic traditions, it is necessary to change the ways of focusing and guiding those teaching skills even though we cohabitate the same country. Colombia is a multiethnic and multicultural country in which predominates speakers of the Spanish language. Despite the linguistic diversity that lives inside our borders, Colombia lacks a concrete plan that allows the development of standards for the teaching of Spanish as a second language within bilingual or multilingual spaces. To investigate how the teaching of Spanish is developed and being able to show that currently this educational system it is not in accordance with the academic and natural proposals of learning a language and consequently it limits the development of the communication skills necessary to be comprehensible, the transmission of ideas in intercultural contexts is one of the results of the present investigation that allowed us to enrich the pedagogical work and the direction of the language area specifically in the Mama Bwé Reojaché educational institution.

Keywords: *interculturality, teaching, Spanish, mother tongue, communicative competence, relationship, multilingual, bilingual.*

Contenido

<u>INTRODUCCIÓN</u>	<u>6</u>
<u>CAPÍTULO 1</u>	<u>16</u>
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
1.2. OBJETIVOS	24
1.3. JUSTIFICACIÓN	25
<u>CAPÍTULO 2</u>	<u>30</u>
2.1. MARCO REFERENCIAL	30
2.2. REFERENTE CONTEXTUAL	31
2.3. REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES	40
2.4. REFERENTE NORMATIVO	62
<u>CAPÍTULO 3</u>	<u>67</u>
3.1. MARCO METODOLÓGICO	67
3.2. ENFOQUE METODOLÓGICO	67
<u>3.4. MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN</u>	<u>68</u>
3.5. RUTA METODOLÓGICA	68
<u>CAPÍTULO 4</u>	<u>106</u>
4.1. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	106
<u>CONCLUSIONES</u>	<u>122</u>
<u>RECOMENDACIONES</u>	<u>122</u>
<u>REFERENCIAS</u>	<u>124</u>
<u>ANEXO 1.</u>	<u>128</u>

Introducción

El español o castellano como segunda lengua entre los estudiantes de la etnia korebajũ en la dinámica de formación y educación intercultural bilingüe resulta una herramienta para la vida social del entorno dentro o fuera de su territorio.

Cabe aclarar que pese a la carga histórica que tienen los pueblos indígenas actualmente en nuestro país y a nivel latinoamericano, estos han soportado el rigor de una presión de adaptación a situaciones y enfermedades que no tienen nombre dentro del léxico propio, creando neologismos o apropiando el vocabulario de la segunda lengua.

La mayoría de las veces se han presentado cambios en el vocabulario intercalando la lengua propia con la oficial de la nación mayoritaria, olvidando palabras de la lengua propia cuando se pasa de una generación a otra, como le pasó a gran parte de la población Nasa del Cauca (Estudios Nasa Yuwe, 2019, p. 2), quienes por defenderse y participar de los derechos sociales de la nación mayoritaria reemplazaron su propio idioma por el español.

En el marco de la presente investigación encontramos que las comunidades korebajũ asentadas en Maticurú, Jácome, Kokará Getuchá, Agua Negra y Herichá, por su condición de cercanía a la población mestiza de San Antonio, y Granario, tienen mayor comprensión del castellano. Los adultos a fuerza de la interacción con el colono aprendieron el español de manera empírica desarrollando más conocimientos en algunos temas de interés como la parte comercial, las gestiones de orden político administrativo y algunas interacciones de eventos sociales y culturales. Se nota la diferencia respecto de las comunidades de San Luis, la Estrella, la Esperanza y San Francisco quienes usan poco el español en sus conversaciones de relación intercultural con el hispanohablante lo que genera la necesidad de hacer traducciones en algunos momentos.

Una de las formas como se ha evidenciado la poca comprensión del español, está manifestada en las diferentes reuniones a padres de familia que se realizan en la institución

educativa Mama Bwé Reojaché, en la mayoría de las actividades que requiere de la oralidad para orientaciones enunciadas en español, se hace necesaria la ayuda del intérprete de la etnia korebajɛ para explicar las ideas en su lengua materna. Por otra parte, los niños que llegan a hacer el sexto grado, a la sede principal, provenientes de las comunidades asentadas en las cercanías de los poblados mestizos llegan con más riqueza de vocabulario en español que aquellas que están más alejados de la relación intercultural.

La enseñanza y aprendizaje del español en una población que históricamente en sus recorridos territoriales ha asimilado lenguas de otros pueblos incluido los de habla hispana, (Marín, 2014, p. 126) y junto con las intervenciones colonizadoras expuestas por los diferentes momentos de la actividad nacional como lo fue la cauchería, la apropiación territorial, las misiones católicas (Marín, 2014, p. 117) y otras denominaciones cristianas, los cultivos de uso ilícito y narcotráfico (CRIOMC, 2015) han generado en su interior una diglosia en la dinámica de adaptación de las formas de comunicación en los escenarios interculturales, respondiendo a los tiempos históricos y contextos geográficos. Por lo tanto, se generaron algunas adaptaciones de las variedades lingüísticas entre el español y el korebajɛ mediando expresiones, y vocabulario del español para mantener las relaciones de comunicación en los entornos interculturales. Esta forma en términos de Fishman resulta ser una variedad lingüística dentro de los fenómenos conceptuales de diglosia ante dos variedades estructuralmente diferentes (Arroyo, 2005, p. 4).

En este proceso histórico los pueblos Tama, Karijona y Macaguaje que compartían territorio en Caquetá fueron asimilados como clanes dentro de los korebajɛ (Marín, 2014, p. 120), (CRIOMC, 2015, p. 10) y, en consecuencia, asimilaron la lengua de los korebajɛ como canal de comunicación entre los distintos pueblos que se relacionaban.

Para tener el mayor cuidado de no interferir en los procesos comunicativos que tiene la etnia con tradición lingüística propia, sino optar por el español como una herramienta que le permita interactuar comunicativamente en las relaciones interculturales, según sean las

circunstancias, es pertinente mantener la educación propia con un acento especial en una educación intercultural bilingüe, que prevalezca el sistema o modelo de vida con todo el acervo cultural propio. Sin embargo, este interés a veces excluye a las etnias frente a las garantías de conservación de las tradiciones en todo nivel, especialmente lingüísticas, por no tener las condiciones de responder a ello. En muchos casos, por inclusión, los docentes bilingües terminan reproduciendo un modelo inapropiado, no pertinente, para los niños y jóvenes de los centros educativos que atiende la población korebajë, por el afán de querer responder a un modelo propio.

En consecuencia, se reproduce el modelo oficial con algunos elementos de la cultura o solo con traducciones bajo el esquema nacional. Se crea una similitud de contenidos con la visión de los programas y currículos nacionales que desvirtúa la esencia del saber propio a un conocimiento apropiado. Un caso específico se evidencia en el desarrollo de un tema, como lo son las fases de la luna, aunque es un elemento esencial en la orientación de la chagra (policultivo) esta no se enseña con visión propia, sino con los conocimientos de la visión de la cultura nacional en la que se está inmersa. Es decir, sus fases lunares solo circulan en tres momentos, pero en la guía de enseñanza aparecen las cuatro. A esto nos referimos cuando decimos que se reproducen modelos inapropiados.

Los esquemas educativos son un factor importante a la hora de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua en un pueblo con tradición lingüística propia. Se genera confusión en el niño que llega de un modelo de vida y cosmovisión a un escenario de otro estilo, con contenidos adaptados por los adultos que imitan la pedagogía y realidades de textos curriculares elaborados por pedagogos de la cultura mayoritaria. Temas de escenarios descontextualizados, con una visión diferente del mundo que lo rodea, afectando al niño la superestructura social de donde provienen. Tal como lo plantea Hymes:

Cuando un niño proveniente de una cierta matriz de desarrollo entra en una situación en que las expectativas comunicativas están definidas en términos de otra matriz, pueden ocurrir fallas en la percepción y en el análisis a todos los niveles. Como es bien sabido, las palabras pueden ser mal interpretadas debido a las diferencias en los sistemas fonológicos; las oraciones pueden ser mal interpretadas debido a las diferencias en los sistemas gramaticales; las intenciones, junto con las habilidades innatas, pueden ser mal evaluadas debido a las diferencias en los sistemas para el uso de la lengua y para el sentido de su uso (como también en lo que respecta a otras modalidades). (Hymes, 1996, p. 32)

El aprendizaje del español resulta imperativo ante la necesidad de responder al contexto social de las relaciones interculturales de comunicación con las culturas hispanohablantes y otros pueblos de lenguas diferentes al korebajɛ. Es el canal comunicativo más usado fuera de sus territorios como mecanismo dentro de los usos comerciales, político y administrativo. El uso frecuente de la lengua materna corresponde a los espacios comunitarios, familiares y espacios espirituales. Esto hace que se vayan realizando combinaciones entre los dos idiomas ante los nuevos elementos que ya se han apropiado en la vida cotidiana de las familias, es el caso de los motores fuera de borda, los artefactos tecnológicos como celulares, computadores e incluso la emisora que hay en la comunidad de Agua Negra.

Cuando de alguna forma el niño korebajɛ del sexto grado maneja cierto vocabulario del español en los pequeños diálogos, se cae en el error frecuente de pensar que ya existe cierto dominio de comunicación en este idioma. Ellos en realidad traen una mezcla poco estructurada de la comprensión del español que es al que deben enfrentarse cuando inician su educación básica secundaria fuera de sus comunidades.

Los niños de educación básica primaria durante todo ese tiempo estudian en sus comunidades bajo la modalidad bilingüe, con el predominio de la lengua materna hasta los 11 o

12 años. Al pasar al colegio se enfrentan al español como la lengua de uso académico y esta adquiere primacía en los procesos educativos durante toda la básica secundaria, media y estudios superiores. También en otros escenarios de orden representativo, cuando por temas de gobernabilidad deben enfrentarse a situaciones de comunicación fluida con la población hispanohablante, en escenarios políticos de defensa y reconocimiento de su existencia, valoración de la misma, jalonando recursos, bienes y servicios para su población, al igual que en la vida cotidiana, sobre todo en situaciones de orden comercial con la población mestiza y con otros pueblos con quienes mantienen alianzas de lucha.

El poder de la comunicación como un bien social y una garantía para la adquisición de beneficios prestacionales del Estado, es igualmente importante, por eso dentro del contexto de los ambientes locales, regionales y aun nacionales, se ve realmente la necesidad de dominar el lenguaje oficial en los escenarios indicados para tener acceso de manera equitativa a los beneficios sociales de derechos, programas y atención de obligaciones que les corresponde como sujetos dentro de una sociedad. Dadas las circunstancias que rodea el entorno social de la población nativa es importante resaltar la realidad a la que se enfrentan muchos pueblos en América Latina frente al alcance de los beneficios sociales tal como lo ejemplifica Helena Yasnaya:

Una niña que adquiere una lengua como el neerlandés, que cuenta con un número relativamente discreto de hablantes, tiene garantizado el derecho a adquirir nuevos conocimientos en su propia lengua, de enfrentar procesos judiciales o crear literatura en ella, incluso puede, a través de su propia lengua, aprender otras segundas lenguas. Por contraste, una niña que ha adquirido el chontal de Oaxaca como lengua materna tiene un destino determinado: no podrá utilizar la lengua que ha adquirido para muchas de las actividades fundamentales de su vida, entre

ellas, recibir educación, acceder al sistema de salud o llevar a cabo procesos tan básicos y determinantes como alfabetizarse. (Aguilar, 2016, p. 46)

Adentrándonos en el contexto escolar se originan dificultades de coherencia comunicativa entre aprender español, comprenderlo y hacer posible su uso, desde los procesos de enseñanza como segunda lengua: se requiere, entonces, un cambio significativo en los modelos actuales ya que implica desaprender por parte del cuerpo docente los esquemas tradicionales que tuvieron en su época haciendo un gran esfuerzo de resignificar y reestructurar nuevas formas de enseñar el área de lenguaje en dos direcciones ad-intra (L1) y ad-extra (L2).

Desde una preocupación mostrada por el Ministerio de Educación Nacional de México se evidencian los intentos de resolver la problemática, para tener una población bilingüe mediante la enseñanza del español en las comunidades indígenas. En la publicación *Español como segunda lengua*, escrito por Celia Díaz Argüero y Celia María Zamudio (Díaz & Zamudio, 2014) se evidencia un esquema general, sin tener en cuenta las particularidades que cada pueblo tiene en su diversidad cultural. Para el caso de Colombia hay que verlo desde la perspectiva de la pluriculturalidad, puesto que es un país constituido por 106 pueblos indígenas, en contextos socioculturales dispersos por toda la geografía nacional.

La comprensión del español para gran parte de la población korebajæ ha interferido en el desarrollo adecuado del compartir saberes en ambientes interculturales. Se puede indicar que la comprensión de enunciados basados en códigos lingüísticos de una cultura en su contexto ante el receptor de otra cultura y lengua diferente a la propia, de alguna forma tergiversa el significado, más aún, cuando un interlocutor escucha atentamente varias ideas al mismo tiempo el nivel de comprensión y captación de lo dicho se reduce casi siempre a la mitad de su comprensión total. Es así como se termina suponiendo lo demás, alterando de alguna forma el contenido real de lo que se quiere decir. Esto sucede con frecuencia en los trámites administrativos, procedimientos de salud, instrucciones bancarias, entre otros. Si el interlocutor es de habla española, su nivel de

paciencia o entendimiento hacia el Coreguaje es bajo en atención a la escucha paciente y comprensible. A nivel general se tiene poca conciencia de que se vive en un país multiétnico, pluricultural y multilingüe, en consecuencia, aún no se comprende que se forma parte de un mosaico grande y complejo.

Para saber convivir, relacionarse en diferentes escenarios, dentro y fuera del territorio, es necesario la mediación de los sistemas educativos, políticos y socioculturales; se debe contar con la capacidad comunicativa en un código lingüístico común para mantener una armonización de relaciones con otros pueblos de lenguas diferentes a la lengua materna.

Por ello, el aprendizaje de la segunda lengua se debe tomar como una forma de enfrentar esta realidad que margina a la población, quienes no están dispuestos a sacrificar su acervo cultural, ni la reducción de su propio idioma por apropiarse el de la mayoritaria, toda vez que la aceptación del aprendizaje de otro idioma reviste una interferencia de pensamiento, en razón de que las lenguas traen consigo una carga de significaciones, maneras de concebir la vida y el mundo, desde los contextos socioculturales que pueden ser transferidos durante su enseñanza y aprendizaje. En una sociedad bilingüe o plurilingüe, como el caso que nos ocupa, el aprendizaje del español se hace desde el manejo de esta segunda lengua desde la multiplicidad de sus funciones, más allá del dominio del código lingüístico, pero esto no significa que se pierda el acervo cultural que se transmite con la propia lengua o L1.

Visto el lenguaje como garantía de la posibilidad de formar parte de los beneficios de la nación, estaríamos hablando de un proceso intercultural que debería despertar el interés en doble vía. Como la posibilidad de tener mayor conocimiento del bagaje multicultural de la nación colombiana y su reconocimiento. Así que un verdadero desarrollo del esquema intercultural se hace desde las dos culturas que se hallan en interacción o las muchas culturas que se asocian en un proceso desde sus diferentes aportes y conocimientos en diversidad de temas.

Un verdadero sentido de interculturalidad se basaría en los conocimientos tanto locales como regionales, nacionales e internacionales. El saber no es limitado ni definido en una sola cultura, de hecho, existen miles de investigaciones en el desarrollo de una medicina para alguna enfermedad, porque así como para la medicina no todos los cuerpos reaccionan de la misma manera, debido a sus características, manera de vivir, hábitos alimenticios, entre otros, los conocimientos tampoco todos son aplicables a los contextos de personas, por su variación territorial, climática y cosmogónica, así que los textos deberían contar con la amalgama de la diversidad de conocimientos, perspectivas o posibilidades de ver el mundo y su compleja explicación:

Mirando a futuro, un nudo crítico para estas políticas se observa en el proceso de la cobertura e implementación de la EIB: ¿Interculturalidad para todos? Para avanzar en la interculturalidad “para todos” como política de conformación identitaria en los países, se sugiere además avanzar con la sistematización de los saberes y prácticas indígenas, de tal modo no sesgar el enfoque hacia solo el segmento de la población indígena, ya que los objetivos y contenidos de aprendizaje de los currículum nacionales podrían complementarse incorporando saberes relacionados con sistemas numéricos, calendarios, concepciones espacio temporales, enfoques comunicativos para la enseñanza de las lenguas, entre otros factores. (Abarca, 2015, p. 6)

Se deja abierta la posibilidad de unas relaciones armónicas entre las culturas que comparten espacios territoriales. En estos espacios las dinámicas de relaciones que se establecen en las actividades comerciales, políticas, administrativas y culturales se hacen a través de una la lengua común que garantiza esta interrelación. Para el caso, esta lengua que es el español y que exige un desarrollo amplio de sus competencias comunicativas, en especial, cuando los indígenas se encuentran fuera de sus territorios. El idioma genera las

transformaciones y construcciones de sociedades incluyentes en medio de la diversidad de expresiones culturales y formas de vida en relaciones interculturales justas y equitativas, dejando el compromiso de conservar la identidad de cada pueblo y aprendiendo de los otros. Este proceso se entiende como principio de complementariedad descrito en el proyecto educativo korebajũ:

Complementariedad: Este principio se encuentra en la historia de origen de los primeros Korebajũ, en donde nos dejaron como responsabilidad del hombre la lanza, y de la mujer la olla de barro. En la lectura del significado de estos dos elementos encontramos las diferencias que nos hacen complementarios en la responsabilidad del cuidado de nuestros mundos, lo que marca diferencias en la educación de hombres y mujeres korebajũ, pero también nos orienta como principio de nuestra educación el respeto por diferencias que existen, no solo entre hombres y mujeres sino también entre los diferentes seres y existencias con los que compartimos nuestros mundos. (CRIOMC, 2014, p. 6)

En consecuencia, el presente trabajo tiene como objeto de investigación la enseñanza del español como segunda lengua y el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de la etnia korebaju, su objetivo general es identificar el proceso de la enseñanza del español como segunda lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa en este idioma. Su mayor aporte es identificar las causas que inciden en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje del español y su desarrollo de las competencias comunicativas, para posteriormente realizar un proceso de replanteamiento curricular en el proyecto educativo.

La tesis se organiza de la siguiente forma: en el primer capítulo se plantea el problema y se presentan los objetivos, la justificación y la hipótesis; en el segundo capítulo, se exponen el marco referencial, el referente contextual, el referente teórico y conceptual y el referente normativo; en el tercer capítulo se señala el marco metodológico, el enfoque metodológico, los métodos y técnicas de investigación, la ruta metodológica y en el cuarto capítulo, se ofrecen los

resultados y discusión, las conclusiones y las recomendaciones.

Capítulo 1

1.1. Planteamiento del problema

Grandes dificultades tienen los estudiantes korebajũ que han ingresado al sistema educativo con el modelo de nuestro país, pues se ven obligados a responder a un plan establecido por un sistema en el marco de un proyecto educativo que responde a intereses económicos establecidos mundialmente y/o programas de Gobierno que llevan a los estudiantes, de manera secuencial, a adquirir estos modelos que al final son evaluados desde ese pensamiento con el cual se construyen y los deja en desventaja con un nivel de bajo desempeño, en relación al desarrollo competitivo que estos representan.

Estas dificultades se han venido reflejando en los adultos, quienes en su mayoría no han logrado acceder a la educación superior, entre los cuales se encuentran algunos factores como la limitación del desarrollo de la competencia comunicativa en lengua castellana para poder responder al diligenciamiento de formularios, producciones académicas introductorias, responder con claridad entrevistas, entre otras razones; debido a que el proceso del sistema de la educación superior se encuentra en español y fuera de sus territorios. Las universidades colombianas públicas en la actualidad no contemplan un proceso diferencial en términos de bilingüismo con las lenguas indígenas de sus regiones, solo se han desarrollado procesos de educación superior intercultural y el español es la lengua que continúa ejerciendo mayor influencia en el desarrollo curricular de sus estudiantes.

En 1992 se inició en la Universidad de la Amazonia un esfuerzo conjunto e interdisciplinario entre las universidades de la Amazonia y la Universidad Nacional de ofrecer un programa en contexto y aproximación a la educación propia con el tinte específico de cualificar el ejercicio docente de quienes en su momento ejercían el magisterio en sus comunidades indígenas de la etnia korebajũ y sus alrededores (Dupont, 2021, p. 25) con un estudio estructurado y pertinente a la realidad local. Esta es la única experiencia cercana al esfuerzo

universitario regional para ofrecer de manera cercana el acceso a la educación superior con enfoque diferencial.

Existen dificultades en los líderes de orden organizativo del pueblo korebajũ quienes, en escenarios locales, regionales y nacionales, presentan dificultades en la expresión de las ideas en forma clara y comprensible para los interlocutores hispanohablantes. Cabe mencionar la intervención y participación en uno de los eventos más significativos vividos en 2021 cuando los korebajũ se enfrentaron a la realidad histórica de la confrontación para el Proceso de Reconocimiento de la Verdad, Justicia, Reparación y no Repetición en el encuentro con las extintas FARC en Florencia, Caquetá. (Comision de la Verdad, 2021). En la intervención desde la oralidad, la transmisión de unas ideas precisas y contundentes que permitieran establecer un compromiso y posición no se evidenciaron, solo quedó en el discurso la dispersión de ideas sin un claro horizonte. Cabe advertir que entregaron un documento escrito que recogió lo que querían dejar como precedente en el histórico evento.

De acuerdo con la vivencia, el contacto y la relación de las investigadoras con algunos líderes y docentes del pueblo korebajũ, quienes eventualmente realizan acompañamiento en algunos escenarios políticos, como las mesas de concertación departamental en educación, se evidencia que el aprendizaje del español de algunos líderes que representan a su pueblo en estos eventos diferentes a su cultura y territorio, han mostrado un mejor desarrollo de la competencia comunicativa en la segunda lengua. Este hecho obedece a una adquisición del idioma con dificultad y de forma empírica, sin unos parámetros de orientación en su aprendizaje de manera formal, sino que el aprendizaje se ha dado por medio de la constante escucha en escenarios nacionales, donde lo único que se habla es el español y por obligación lo van desarrollando según sus necesidades.

Ante las dificultades que tienen los estudiantes en los niveles de educación básica primaria para el aprendizaje del español y en la básica secundaria, muchos de ellos logran

avanzar a la educación media y regularmente desarrollan una mejor comprensión del español, lo que les facilita el aprendizaje y el desarrollo de las demás competencias en otras disciplinas; aun así queda el vacío de las competencias no desarrolladas en sus niveles de educación básica primaria y secundaria, ya que muchas materias se orientan en este idioma, como consecuencia quedan vacíos académicos en la mayoría de los casos, lo que, a su vez, genera un bajo nivel en el desarrollo de las competencias en los grados de mayor complejidad, ocasionando en gran parte desmotivación y poco interés por el estudio.

En lo que tiene que ver con las oportunidades de acceso a la educación superior de los estudiantes de la etnia korebajũ hay evidencias de varios años en donde los resultados se sitúan en bajos niveles. Cabe recordar que estas pruebas son estandarizadas y se evalúan por parte del Estado con los parámetros de evaluación realizados por el ICFES. Sus largos cuestionarios vienen en el idioma que para ellos es la segunda lengua; este es uno de los factores que influyen la baja comprensión lectora y, en consecuencia, en los resultados (Reojache, 2014 - 2021). Anexo 1.

Se ve un gran interés en la población korebajũ porque sus hijos logren mediante la educación un mejor desarrollo de las capacidades de comunicación fluida en los dos idiomas, para su defensa, relaciones comerciales, políticas, protección del territorio y demás actividades propias relacionadas con la interculturalidad.

Aunque se tienen propuestas para la educación propia en los avances del Proyecto Educativo korebajũ (PEK), donde hay un campo de común interés, por acentuar la identidad y conocimiento propio, se hace necesario conocer lo que nos rodea, desde sus distintos niveles de relación en torno a las diferentes actividades económicas y sociopolíticas con la población hispanohablante, de tal manera que “se pueda tener acceso a los servicios y garantías sociales como la educación, servicios de salud, procesos judiciales participación política y el mundo comercial” (Aguilar, 2015). Tener un buen desempeño en el desarrollo de las competencias

comunicativas en español con sus cuatro habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir) es una de las oportunidades para continuar accediendo a dichas garantías sociales en las relaciones interculturales.

La formalización del ámbito educativo en el territorio korebajú en el departamento del Caquetá se inició en un lugar denominado “Guamal”, ubicado en mediaciones del río Pescado, afluente del río Orteguaza, sin embargo, no se conoce exactamente el año de su fundación como la primera escuela. Posterior a ello se crea la segunda escuela en un lugar denominado “Miupu” en la quebrada de Agua Negra, afluente del río Orteguaza (hoy día la comunidad de Agua Negra) desde principios de 1954. Al igual que la primera escuela fundada en Guamal resultó de un acuerdo entre los misioneros Capuchinos y al parecer con los militares, quienes fueron los primeros maestros, según narración oral del profesor Martín Bolaños¹. Los militares trabajaban como civiles, pero en servicio. Hablar en español era una obligación en las prácticas de enseñanza, por lo que prohibían hablar el idioma materno, según narra el docente Martín Bolaños, recordando lo que su madre y padrastro le contaban en sus charlas familiares.

Más adelante, por medio de las acciones de la Iglesia católica, bajo la responsabilidad de monseñor Ángel Cuniberti, se genera un proceso pastoral ligado a la promoción comunitaria, que enfatiza en la educación. De allí surge el Centro de Capacitación Indígena Mama Bwé Reojaché (CCI) como un espacio para dar formación a los líderes de la región. En 1977 se acredita como un centro que garantiza la continuidad de la educación formal en la básica secundaria y surge específicamente con el espíritu etnoeducativo, basado en los principios de la educación propia, tal como lo indica el contenido de la licencia de funcionamiento expedida en la resolución 033 del 19 de febrero de 1977.

La enseñanza que se impartía en la escuela indígena ubicada en Agua Negra se orientaba solo en español, y así mismo, en el Centro de Capacitación creado en el mismo

¹ Docente actual de la IER Indígena Mama Bwé Reojaché entrevista 27 de abril de 2022.

Resguardo de Agua Negra. Los primeros indicios de formulación para la propuesta bilingüe resultan de las investigaciones realizadas por el profesor e investigador Carlos Dupont, quien con un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional adelantaron un estudio de la lengua korebajú, dejando como resultado una cartilla de lectoescritura con gráficos acordes al contexto y primer intento de la elaboración del alfabeto escrito en korebajú (Dupont, 2021, pp. 23-24). Cabe aclarar que dichas cartillas no están siendo utilizadas en el desarrollo y aplicación curricular por parte de los docentes de la básica primaria, ni se han encontrado evidencias del material en los archivos de la institución educativa.

Pese a los antecedentes de las propuestas de educación bilingüe trazadas en el departamento del Caquetá, en el marco del X Congreso Nacional de profesores de español y literatura realizado en la Universidad Surcolombiana en Florencia (Caquetá) ya se venía hablando de la enseñanza del español como segunda lengua y la necesidad de tener los maestros capacitados para ello (Dupont, 2021, p. 16), es así como se plantean tres importantes propuestas: “1) Que en los grados elementales, el proceso educativo se desarrolle exclusivamente en el idioma vernáculo; 2) que después de esta primera parte, este proceso educativo se desarrolle incorporando, gradualmente, el español como segunda lengua; y 3) que el Gobierno nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional, arbitre los recursos para integrar grupos de trabajo conformados por hablantes del idioma aborígen y lingüistas colombianos que inicien el proceso de formación y capacitación de maestros para la educación bilingüe y la producción de materiales adecuados” (Dupont, 2021, p. 16)

La investigación parte de la reflexión del grupo académico compuesto por los docentes de la IER Indígena Mama Bwé Reojaché y con quienes se ha llegado a considerar la posibilidad

de retomar las investigaciones, propuestas y materiales ya elaborados para la educación propia y la implementación de los sistemas de enseñanza del área de español como segunda lengua.

El aprendizaje del español como segunda lengua ha sido siempre para los pueblos indígenas una necesidad, debido a las múltiples amenazas que trae consigo el fenómeno de la globalización, el cual también brinda oportunidades de desarrollo, pero además trae consigo ideologías como por ejemplo: políticas de gobierno, proyectos multinacionales, extracción petrolera, la guerra y diversas situaciones que buscan la explotación de un pueblo vulnerable, sin conocimientos respecto a las realidades invasivas de un mundo implacable frente a ellos.

Este tipo de fenómenos ha sido uno de los factores que permitió el aumento del deterioro y el exterminio parcial de los pueblos indígenas que aún conservan su lengua, sus tradiciones, usos y costumbres. Es, a la vez, la razón por la cual, los niños y jóvenes de nuestra institución deben abrir las puertas al mundo intercultural donde aprendan español como una herramienta de defensa de su territorio, que el conocer el mundo externo sea el puente para valorar y conservar su cultura y no para sumergirse en ella en detrimento de la propia identidad.

También se ha percibido que las inadecuadas prácticas de la enseñanza del español han dejado muchas inseguridades en los estudiantes a la hora de expresarse y escribir. En razón a que no se desarrollan los planes de estudio con la didáctica adecuada de una educación bilingüe y el modelo pedagógico propio, prima la oralidad en primera instancia antes que la escritura. Por lo tanto, se hace urgente encontrar los caminos más pertinentes al contexto sociocultural y adecuación de materiales que sean más acordes con las realidades y conceptualizaciones de significados y representaciones que tiene la cultura korebajū, para que desde allí se logre coherencia en el aprendizaje.

Hasta el momento, algunos jóvenes estudiantes han logrado medianamente el aprendizaje del español, a fuerza de la interlocución constante que se da en la sede principal Mama Bwé Reojaché, cuando ellos ingresan a sexto grado; situación que al inicio genera un

choque emocional, de baja autoestima, al llegar a un escenario de casi un 100 % de habla en español y no logran responder a las exigencias de un nuevo método de enseñanza. A partir del 2015 se integraron a la planta docente de la sede principal cinco docentes bilingües, de los trece que había en la básica secundaria, se traía un currículo diseñado para población mayoritaria con los lineamientos que regía la normatividad general de planes de estudio. Se empezó a tener maestros bilingües que pudieran hacer la conexión gradual entre la básica primaria establecidas en sus comunidades y la básica secundaria a la que se enfrenta en el sexto grado de la sede principal.

De acuerdo con los contextos sociales, políticos, culturales y religiosos en los cuales se ven involucrados los korebajũ, dentro de su territorio ellos han tenido que desarrollar algunas prácticas discursivas fuera de sus ambientes comunitarios donde deben hacer el esfuerzo de entender a la población hispanohablante que los rodea. Sin haber vivido en estos contextos, resulta algo violento para los korebajũ cuando no se les conoce o entiende. Esta situación se da en doble vía: el korebajũ debe entender al hispanohablante y viceversa, toda vez que este entender está mediado por un camino de experiencias que se tornan significativas para cada persona, de acuerdo con su nivel de conciencia frente a aquello que vive, siente y recrea (Polkinghorne, 1998). Por eso las cosas no son como las vemos, sino cómo las percibimos, las palabras no son lo que su significado plantea en los diccionarios, sino el efecto de sentido que se da en el uso concreto.

Ante las dificultades encontradas a lo largo de sus relaciones interculturales y la baja comprensión del español en los escenarios que se usan permanentemente, como lo es fuera de sus territorios, resulta necesario indagar: ¿Cómo es la enseñanza del español como segunda lengua y su incidencia en el desarrollo de la competencia comunicativa en este idioma de los estudiantes de quinto grado de la IER Indígena Mama Bwé Reojaché? Para dar cuenta de este problema se propusieron las siguientes preguntas científicas:

- a) Cuáles son las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo para la enseñanza del español como segunda lengua.
- b) ¿Cuál es la propuesta curricular institucional y nacional que sustenta la enseñanza del español como segunda lengua para los territorios indígenas?
- c) ¿Qué elementos caracterizan las practicas comunicativas de los estudiantes indígenas en la segunda lengua?

La palabra interculturalidad pareciera que le hubiese restado el significado y valoración por el cual los seres humanos podemos entendernos y enriquecernos, indistintamente de las creencias, razas, géneros o condición social, es un término que se discrimina en culturas que se relacionan, donde cada grupo o sector genera una cultura, pero ¿cómo definir cuál es la mejor?, ¿cómo definir la relevancia de conservar o no una cultura? A este respecto se plantea un concepto del enriquecimiento mutuo, lo que nos hace mejores y más seres humanos, tal como lo define Geraldine Escobar:

Supone procesos de “negociación”, intercambio de saberes y construcción social en valoración del otro. Este paradigma debiese permear las políticas educativas, ya que las particularidades lingüísticas, sociales, económicas y políticas, inciden en la realidad y cotidianeidad de niños, niñas y jóvenes que se integran a sistemas educativos con diversidad cultural. (Abarca, 2015) citando a García Canclini, 2004.

En términos de interculturalidad, es decir, lo que se refiere para la presente investigación una relación es de orden comunicativo en el idioma predominante dentro del espacio territorial que se comparte. Se realizan esfuerzos académicos para enseñar el español en la institución del pueblo Korebajũ con el ánimo de alcanzar un desarrollo de competencias comunicativas y así establecer las relaciones interculturales de enriquecimiento mutuo, tal como se definen en el principio de la interculturalidad establecida en el Proyecto Educativo Korebajũ (PEK):

Interculturalidad: Si reconocemos la existencia de diferencias al interior de nuestro propio mundo, con mayor razón reconocemos la existencia de diferencias entre nuestro y otros mundos. Estas diferencias hacen que nosotros busquemos los caminos pedagógicos necesarios para lograr que el pensamiento, saberes y conocimientos korebajë al igual que los de otras culturas, se activen y re-creen en nuestra territorialidad. Pensamos que la clave para el encuentro con estos caminos se puede propiciar en el andar por el territorio, en el caminar la palabra, en el escuchar nuestro y otros territorios, llevar nuestro canto y desde él reconocernos en el canto de los demás. Porque nuestros caminos de conocimiento no solo deben profundizar los saberes korebajë, sino que se deben hacer complementarios con los saberes profundos de otras comunidades y culturas. Por ello, los procesos educativos deben aportar a las lecturas de realidad que ponen en orden las relaciones que construimos con los otros. Recibiendo y haciendo aportes, ratificando que nuestra cultura se fortalece compartiéndola. (CRIOMC, 2014)

1.2. Objetivos

Objetivo general

Identificar el proceso de la enseñanza del español como segunda lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa en este idioma, en los estudiantes de grado 5.º (2020) de la IER Mama Bwé Reojaché.

Objetivos específicos

1. Caracterizar el método de la enseñanza del español como segunda lengua en los grados quinto, (2020) de la IER Mama Bwé Reojaché.
2. Identificar las dificultades de expresión que presentan docentes y estudiantes de los grados quinto, en el desarrollo de sus competencias comunicativas en español,

(2020) de la IER Mama Bwe Reojaché.

3. Investigar los contenidos curriculares de la enseñanza del español como segunda lengua y su desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes del quinto grado.

1.3. Justificación

Se hace necesario realizar una investigación cualitativa para identificar con claridad el proceso de la enseñanza del español y el desarrollo de la competencia comunicativa en este idioma de los estudiantes del quinto grado. Se elige este grado teniendo en cuenta las dificultades que presentan los estudiantes al ingresar al sexto grado en la institución de la básica secundaria. Los procesos académicos se dan en este idioma (español), respondiendo, a la vez, a la necesidad que demanda el entorno intercultural y la manifestada por los padres de familia para que sus hijos aprendan español como segunda lengua y así poder tener una relación más igualitaria con los pobladores hispanohablantes.

En el entorno educativo de la institución se han hecho análisis que dan cuenta de una baja comprensión del español en cuanto a su lectura, escritura, expresión oral y comprensión al escucharlo. Se han sacado diferentes espacios de reflexión con los docentes y en la búsqueda de alternativas se han diseñado planes estratégicos para superar las posibles dificultades encontradas en la enseñanza del español en los estudiantes a nivel general.

Ninguna estrategia ha logrado desarrollar en los estudiantes korebaj~~u~~ las competencias comunicativas que les permitan una interacción pertinente según las necesidades del contexto intercultural del cual hacen parte. Aunque la investigación como tal no se ha desarrollado para medir resultados específicos, sí se puede constatar en los estudiantes que terminan el bachillerato las dificultades para expresarse tanto en lo oral como en lo escrito, se comprueba en la presentación de los informes del técnico en promoción social, en las exposiciones de

socialización que deben hacer frente a la comunidad educativa, entre otros. Igual pasa con los maestros korebaju quienes tienen deficiencias en la expresión escrita del español, situación que se evidencia en la elaboración de los trabajos de construcción del PEK, al momento de retomar ideas y escribirlas, en la elaboración de los planes de estudio y los preparadores de clase mediante el desarrollo de guías didácticas, cuyas relaciones de coherencia temática y secuencia de ideas resultan incoherentes.

Es clara la necesidad de trabajar las habilidades de las competencias comunicativas en español con los docentes, justificándose realizar este estudio, que, se espera, logre identificar las prácticas de enseñanza del español de los docentes de la educación básica primaria y algunos de la básica secundaria y media técnica.

Una educación que respete la identidad, la cultura y la lengua, se enmarca en la educación intercultural bilingüe, esto con el fin no solo de proteger un pensamiento, sino también un estilo de vida, hoy denominado “plan de vida”, un proyecto conjunto que garantiza la pervivencia, el bienestar y la protección de sus más preciadas reliquias espirituales como la lengua y cosmovisión para forjar una nación fortalecida en los principios que enmarca la identidad desde sus territorios, unidad y cultura. Sentirse satisfechos en su bienestar de vida, en sociedades que se forman con aspiraciones colectivas, dadas desde la ley de origen (relatos míticos), o bien sea desde una aspiración que antes fue y que será, como son las ilusiones o ideales de vida relatadas en acontecimientos antiguos de una vida de ensueños, pero que por alguna transgresión del ser humano se perdió, es ahí donde se mantiene el pensamiento, algo así como para los cristianos y judíos el paraíso perdido, pero que luego es compensado por el cielo dado bajo algunas condiciones. Es ese pensamiento el que se busca salvaguardar con una educación que motive al vivir bien.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es un modelo educativo que ha intentado dar respuesta a la formación de niños y niñas indígenas y/o migrantes, que

sustentan diversidad cultural, étnica y lingüística, con el fin de favorecer la identidad individual, como también contribuir a la conformación de identidades nacionales en las cuales conviven ciudadanos de origen diverso. El enfoque que sustenta la Educación Intercultural Bilingüe apoya e impulsa los procesos de transformación social y política, en tanto instala la valoración y apropiación de legados culturales y simbólicos que aporta a la conformación de sociedad, la población indígena. (Abarca, 2015)

Retomando nuevamente la situación que enmarca la investigación en las dificultades de la expresión oral del español en contextos interculturales, es notorio observar que luego de un largo proceso de enseñanza y aprendizaje que se ha venido dando desde el grado primero hasta el grado once, aún se mantienen ciertas inseguridades que paralizan el hablar en público, el reclamar algunos derechos o simplemente dar una opinión en el idioma que para ellos es su segunda lengua. Esto amerita una revisión general de los métodos de enseñanza que se han implementado durante el recorrido del acompañamiento pedagógico y académico de los estudiantes desde la básica primaria y posterior a ello la básica secundaria. Por ahora solo nos centramos en los estudiantes de la básica primaria del quinto grado.

En la actualidad se perciben algunas dificultades que presentan los adultos en sus conversaciones y aquellos que ya siendo bachilleres continúan manifestando las inseguridades que tienen para hablar en los entornos interculturales cuando se trata del español, denota las pocas habilidades no desarrolladas durante su proceso educativo. Estos vacíos han terminado en consecuencias no favorables como lo son, la habilidad escrita y la limitación discursiva en sus formas de reclamar soluciones a sus problemas comunitarios, aunque buscan las formas de hacerse entender, no siempre tienen suerte en lograr sentar un enunciado claro y conciso.

Se busca fortalecer una enseñanza de la segunda lengua sin que esta vaya en detrimento de su identidad y lengua materna. La una no puede suplir la otra o desplazarla dejándose

colonizar en su estructura de pensamiento y significaciones. Es necesario lograr establecer un equilibrio entre la distinción que se hace cuando se enseña lenguaje de dos idiomas con las características diferentes y funcionales en cada contexto o situación. Al mismo tiempo que se desarrollen las competencias comunicativas que se requieren para hacerse entender en cualquier escenario.

Pese a la realidad de una nación pluricultural, multilingüe y los esfuerzos por proteger desde la educación esta diversidad, no ha sido posible un diseño diverso y bilingüe en sus territorios, toda vez que el conocimiento general llega en español, homogeneizando a todos los pueblos, atendiendo un esquema de medición estándar que obedece a un modelo de vida foráneo y antagónico a la cosmovisión de los mismos pueblos.

En América Latina, la EIB se concibe como un modelo educativo en constante cambio, con énfasis en lo lingüístico y sistematización de aspectos culturales y territoriales. Su recorrido histórico, ha transitado por propuestas de carácter asimilacionistas, debido a que la diversidad fue vista como una dificultad frente al carácter homogeneizador de los procesos de independencia. Aun cuando la República señalara igualdad ante la ley, existía exclusión de los niños y jóvenes indígenas, debido a que la enseñanza se impartía únicamente en castellano, por lo que eran expulsados tempranamente del sistema educativo. (Abarca, 2015, pp. 3 - 4)

No contar con el dominio del español en la sociedad colombiana genera para las poblaciones de tradiciones lingüísticas desventajas que, al compartir algunas actividades como la comercialización de sus productos, el aprovechamiento de los beneficios de los programas estatales, entre otros, terminan siendo marginados y excluidos dejando los beneficios para quienes logran entablar mayor cercanía comunicativa en estos escenarios. El desarrollo de las

habilidades que da las competencias comunicativas que se desarrollan en cualquier lengua continúa siendo un imperativo categórico en las relaciones armónicas interculturales.

Capítulo 2

2.1. Marco referencial

La educación al igual que en la época de la ilustración europea, hoy en día es utilizada como una oportunidad que puede sacarnos de la ignorancia y permitimos entrar a un mundo que es desconocido. Entre los pueblos indígenas se siguen aplicando políticas neoliberales que se adoptan en nuestro sistema educativo excluyéndolos a fin de mantener un dominio de poder sobre otros.

La necesidad de comunicación en el idioma oficial de cada nación la han vivido siempre los pueblos indígenas y gracias a los grandes líderes nativos de América Latina, que pudieron aprender de manera discursiva el idioma oficial al que pertenecen, han podido expresar sus ideas y reclamaciones, al igual que su participación en escenarios de orden político gubernamental (García, 2014).

Estas reclamaciones han sido plasmadas en políticas públicas del Estado para garantizar el derecho al trato diferencial y atención especial en la educación propia. Algunos ejemplos de líderes ilustres en la historia de las luchas que reivindicaron derechos y posicionamiento de las naciones indígenas en Colombia lo describen el himno que representa la organización nacional indígena de Colombia (ONIC):

Líderes ilustres pagaron con sangre, por clamar derechos y soberanía: Benjamín, Fabiola y el gran Quintín Lame; Ulcúe, Bernabela y Kimy Pernía; Hugues Chaparro, Luis Napoleón y Ángel...brillan como estrellas en la eternidad, Freddy Arias que, con su ideal y coraje, ofrendó su vida por la libertad. (Mindiola, 2012)

Uno de los líderes que más relevancia le dio al aprendizaje del español para poder garantizar una legítima defensa en cuanto al territorio fue el gran líder Quintín Lame, quien vio la necesidad en Tolima de enseñar a los indígenas a leer y escribir, además de dar cátedra de organización comunitaria (ONIC, 2012). Esta necesidad se fue convirtiendo en la posibilidad de

ser atendidos y poder reclamar sus derechos y reconocimiento en escenarios de orden regional y nacional.

Otros de los líderes que forjaron significativamente el posicionamiento de las garantías en la diversidad étnica fueron Francisco Rojas Birry y Lorenzo Muelas representantes de los indígenas en la Asamblea Nacional Constituyente de 1991, ellos jugaron un papel protagónico en los apartados de la nueva Constitución Política de Colombia. Sentaron el precedente que dio apertura a las normas que hasta ahora rigen en nuestro país y han llevado al pueblo indígena de Colombia a tener el enfoque diferencial en los programas del Estado, esto incluye la educación intercultural bilingüe que a su vez es tratada como la educación inclusiva.

Esto no quiere decir que los pueblos se deben encerrar en un modelo ajeno a la realidad globalizada, sino que la educación debe generar un modelo de relación acorde a los principios y fundamentos que construye el modelo de vida que cada pueblo elige tener.

Pero no se trata únicamente de enseñar las diversas lenguas, descontextualizadas de la cultura que representan, sino que la educación bilingüe debe ir de la mano de la educación propia, ya que es la que se considera como producida por, para y desde los pueblos indígenas. Así, paulatinamente, dejar de seguir el modelo educativo mayoritario, promovido por el Ministerio de Educación colombiano y creado desde los intereses económicos de las políticas globalizadoras actuales. (Fager, 2014, pp. 119 - 120)

2.2. Referente contextual

La investigación se desarrolla específicamente en tres sedes indígenas de la etnia korebajë del Resguardo de Agua Negra (Sede de Agua Negra Miupú, San Francisco), Resguardo de Herichá (Sede Herichá) pertenecientes al quinto grado (2020) de educación básica primaria, de la IER Indígena Mama Bwé Reojaché del municipio de Milán en el departamento de Caquetá.

El resguardo indígena de Agua Negra pertenece al municipio de Milán donde se encuentran allí asentados los indígenas korebajū, quienes ocupan tradicionalmente estas tierras hace más de noventa, han estado años ubicados en ocho Resguardos Indígenas a lo largo y ancho del municipio: Getuchá, Gorgonia, Jácome, Maticurú, Agua Negra, San Luis, Herichá y La Esperanza.

El Municipio de Milán está a una altura sobre el nivel del mar de 210 metros, con temperatura de 25 °C., localizado en la región de la Amazonia colombiana, denominada “Planicie Amazónica”, al este de la cordillera Oriental, subdivididas por la altura respecto al río y los valles menores con influencia de ríos de origen amazónicos. Su clima dominante se clasifica como tropical lluvioso.

Su principal actividad económica es la ganadería extensiva, siendo la leche y la carne el mayor generador de ingresos para el municipio, cultivos en menor proporción como la yuca, el plátano, el maíz y la caña, hacen parte de la economía y el sustento de la población del municipio de Milán, de igual forma, por su riqueza hídrica la pesca artesanal se convierte en una actividad económica informal, teniendo en cuenta que en su mayor porcentaje se utiliza para el consumo familiar.

En los resguardos indígenas, la biodiversidad existente en su ambiente como la laguna Beikochará, sus paisajes comprendidos por llanuras, lomeríos y el imponente río Orteguaza con sus afluentes, los exuberantes cananguchales y el excelente calor humano de sus habitantes se convierten en la mayor riqueza y fortalezas de este municipio (Municipio de Milán, 2016).

Las comunidades indígenas de la etnia korebajū pertenecientes al municipio de Milán, se ubican sobre la ribera del río Orteguaza y sus afluentes, esto permite identificar que sus miembros desarrollan habilidades en el manejo y conocimiento del río, en épocas de invierno, mientras que, en verano, algunas comunidades ubicadas en los afluentes del río, deben buscar

la alternativa del transporte por vía terrestre, es así, que en verano se complica más el transporte de las personas y los productos.

Dentro de las aproximaciones de la narración histórica que permite ubicar el origen de la ubicación de los pueblos que habitaban la Amazonia colombiana y, específicamente, el pueblo korebajũ, el estudio investigativo desarrollado en el marco del plan de salvaguarda nos refiere lo siguiente:

A la llegada de los conquistadores, nuestra presencia como indígenas en el territorio del Caquetá estaba representada por los grupos étnicos: Andaquí, Payaguaje, Yuri, Censeguaje, Quicoyo, Aguanenga, Encabellado, korebajũ, Macaguaje, Tama, Karijona y Huitoto —denominación con la que hasta hace muy poco se reconocen varios grupos étnicos que comparten territorios cercanos en el Caquetá y Putumayo—; esta fue disminuyendo paulatinamente de manera significativa².

Para 1849 se estimaba en un censo nacional que la población de indígenas “civilizados” era de 16.549, pero que la mayor parte del territorio estaba ocupado por indígenas que vagaban por el bosque y, que su número era desconocido. Sin embargo, históricamente se reconoce que la Casa Arana durante la época de cauchería, de 1850 a 1920, exterminó casi 80.000³.

Para 1851, de acuerdo con Agustín Codazzi⁴, en lo que hoy se conoce como departamento de Caquetá, existíamos 13.080 indígenas distribuidos en el territorio de la siguiente manera: Guagua, Guaque o Karijonas ubicados entre los ríos Guaviare, Caquetá, Mesay y Apaporis; Korebaju y Tama compartiendo territorio

² Domínguez, C., y Augusto Gómez, 1990. Citado por Oscar Arcila Niño y otros, SINCHI, p. 26.

³ *Caquetá Conflicto y memoria*, Centro Nacional de Memoria Histórica. Departamento para la Prosperidad Social. Gobernación del Caquetá y Alcaldía de Florencia.

⁴ Citado por Oscar Arcila Niño y otros, SINCHI, pp. 28 y 29

entre el Yarí, el Caguán y el Orteguaza; los Andaquí en el piedemonte de la cordillera oriental de los Andes, la que atravesaron en 1564 para ubicarse entre los ríos Pescado, Orteguaza y Fragua. Los Andaquí fueron reportados por última vez entre los ríos Fragua y Fragueta en 1920.

Para 1985 solo se reportaban reconocidas como indígenas, 579 personas agrupadas en 104 familias de las etnias Huitoto, korebajú e Inga, en un territorio correspondiente al 0,83 % del total del departamento. Después de la constitución de 1991 esta relación se modificó, se reconocieron 2061 indígenas, agrupados en 461 familias, y el total del territorio se amplió a 782.514 hectáreas, frente a 7.489.918,18 colonizadas, de la cuales 2.165.316,26 poseían título de propiedad para ese momento⁵.

Hoy, de los grupos hasta ahora mencionados, podemos afirmar que han desaparecido los Andaquí, Payaguaje, Yuri, Censeguaje, Quicoyo, Aguanenga y Encabellado, además, que los Macaguaje, Tama y Karijona han sido asimilados como clanes de los Korebajú; con ellos compartimos territorio, hablan nuestro idioma; pero de antiguo poseen territorio, y aún conservan un variado acervo cultural étnico diferenciado, que debe ser protegido de manera urgente (CRIOMC, 2015, pp. 3-4)

Los korebajú vivían en una sola comunidad, dirigidos por un chamán y ocupaban gran parte del extenso territorio de Caquetá y Putumayo. Era un grupo nómada, vivían desplazándose de un lugar a otro circulando por todo el territorio. Primero navegaron por el río Amazonas, el grupo korebajú lo denominaba “ujacha chiacha”, que traduce “río muy grande”, más adelante salieron trasladándose al río Caguán que denominaron “bekacha”, que traduce “río de los yarumos”, luego se desplazaron por tierra llegando a un lugar llamado Tres Esquinas, que es el

⁵ Ibídem. p. 89.

río Orteguaza hoy en día; más tarde se desplazaron al río Putumayo que lo llamaron “Katucha” que traduce “río de caña brava”, volvieron al río “Jaocha” (río Caquetá) que traduce “río de la hoja” y se ubicaron en el sitio llamado “Chijaicha” que traduce “Agua Negra”, hoy en día Santa María o Medio Mundo.

En este lugar permanecieron varios años. Luego se desplazaron a un lugar llamado “Jerumano” por el río Orteguaza, de allí se desplazaron al “Guamal” por el río Bodoquero. Últimamente han vuelto al sitio llamado Santa María, Medio Mundo (Chijaicha) donde muere el cacique más importante del pueblo korebajũ (Miguel Piranga) en 1942. Como era costumbre, al fallecer alguien de la comunidad y ahora más por ser el personaje más importante, se sintieron en obligación de desplazarse para otro lugar. De esta manera el pueblo korebajũ llegó a vivir en “Mekasaraba” (senda de arriera con ramificación), hoy en día San Luis. De aquí por no haber persona o líder que lo mantuviera unido, el pueblo comenzó a dispersarse a diferentes lugares y formar comunidades pequeñas. La primera comunidad fue Miupu, que es hoy el resguardo de Agua Negra. En esta época, en el territorio abundaba comida y salud.

A comienzos del presente siglo emigraron hacia el Orteguaza, huyendo de los caucheros que dominaban y explotaban a las comunidades indígenas de la zona. Hoy su principal población, la más numerosa entre los Tukano Occidental (korebajũ principalmente) se encuentra repartida en 27 comunidades a lo largo de los ríos Orteguaza, Peneya y Caquetá. En el curso de varias quebradas afluentes de los mismos, se encuentran ubicados en varios caseríos a lo largo del río Orteguaza, y sus afluentes, al sudeste de Florencia en el Departamento del Caquetá y en el río Caquetá, sus afluentes, al este de Puerto Solano.

Al igual que otros grupos de la región se vieron afectados por la actividad misionera de las Órdenes Franciscanas, Capuchinas, así como por el auge extractivo de la quina y el caucho. Desde la década de 1940, se inició la etapa de colonización, la expansión agrícola ganadera constituyéndose el departamento del Caquetá en uno de los mayores centros de colonización.

En este contexto, el pueblo korebajũ continúa viviendo en las riberas del río Orteguaza medio, en el departamento de Caquetá, geográficamente se mantienen en sus territorios donde han desarrollado unas nuevas formas de pervivir. Por medio de su organización política vienen desarrollando y acogiendo programas y ayudas del Estado. Han encontrado en la educación una forma para darle continuidad a sus proyectos de vida, locales y personales.

El pueblo korebajũ está dentro de los pueblos declarados por la Corte Constitucional como uno de los pueblos en vía de extinción en Colombia (Corte Suprema de Justicia, 2009), forma parte de los 106 pueblos indígenas reconocidos en el país, su lengua está igualmente reconocida como el idioma korebajũ, dentro de las 69 lenguas que hay en el multilingüismo de Colombia, incluida el español como el idioma oficial. Teniendo como premisa, que las lenguas indígenas son oficiales dentro de sus territorios, y el español allí pasa a ser su segunda lengua, es importante resaltar esta característica para hablar de una nación intercultural bilingüe y no solo de una educación intercultural bilingüe.

En un país como Colombia, ser multiétnico, pluricultural, multilingüe, es un reto y una apuesta que desde la educación se viene planteando. Prueba de ello se relaciona en los procesos que se adelantaron en la educación formal para la población indígena en el departamento de Caquetá a comienzos de 1974 auspiciado por la presencia de la Iglesia católica, en cabeza de Monseñor Ángel Cuniberti y el centro indigenista que venía en funcionamiento desde 1966, proponen que la educación responda a las características propias de la población indígena korebajũ que se asentaba en ese tiempo en el resguardo de Agua Negra Miupú. En 1977 se consolida la formalización de la educación con la creación del centro de Capacitación Indígena Mama Bwé Reojaché (Coordinación de Educación del Caquetá, 1977).

En 1987 sale la primera promoción de graduados en bachilleres técnicos en promoción social del colegio Mama Bwé Reojaché, bajo la dirección y administración de las Misioneras de la Madre Laura, quienes asumen la responsabilidad por petición de la comunidad indígena

korebajé representada por el CRIOMC desde 1984. Frente a la necesidad de una mayor preparación los docentes, que en su mayoría eran los egresados del CCI Mama Bwé Reojaché, tuvieron la oportunidad de acceder a los estudios superiores con énfasis de una educación acorde a su contexto sociocultural.

La propuesta se materializó bajo la tutoría de la Universidad de la Amazonia en 1991 según el acuerdo 245 del ICFES que concede la licencia de funcionamiento al programa de Licenciatura en Lingüística y Educación Indígena hasta el 31 de diciembre de 1995. Posteriormente para darle continuidad al programa del cual refiere el acuerdo 245 del ICFES, la universidad de la Amazonia emite el acuerdo N.º 21 del 29 de marzo de 1996, por el cual se aprueba el programa de Licenciatura en Lingüística y Educación Indígena en modalidad de educación abierta y a distancia semiescolarizada hasta el 31 de diciembre de 1998 (Universidad de la Amazonia, 1996). El programa termina su funcionamiento con la última promoción fundamentada en los procesos establecidos según el acuerdo 11 de 2004 de la universidad de la Amazonia que hace los ajustes estructurales y reformas (Universidad de la Amazonia, 2004).

En el transcurso de la formación docente fueron acreditados como licenciados en Lingüística y Educación Indígena alrededor de nueve docentes de la IER indígena Mama Bwe Reojaché y cinco docentes en Etnoeducación, egresados del Instituto Misionero de Antropología (IMA) avalado por la Pontificia Universidad Bolivariana de Medellín, Entre 1997 y 2017 (IER Indígena Mama Bwe Reojaché, 2018).

Se han realizado dos procesos para la construcción del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) en un lapso de cuatro años iniciado desde el 2010 y culminado en 2012 la primera fase del PEK (CRIOMC, 2012). Posteriormente la segunda fase durante el 2014 (CRIOMC, 2014). Se contó con el patrocinio de la Secretaría de Educación Departamental de Caquetá y el Ministerio de Educación para el financiamiento de estos dos procesos que se espera continuar con el propósito de elaborar el modelo educativo propio.

Ante los esfuerzos realizados por las entidades y universidades de ofrecer la formación docente para la población indígena, estos no han implementado en términos reales como acciones pedagógicas que muestren las transformaciones de los procesos, acorde a la formación recibida. Pese a la insistencia externa de responder por las iniciativas que los pueblos indígenas de Colombia reclaman, en cuanto a la educación propia, las directivas como docentes de la Institución Educativa Mama Bwe Reojaché no lograron encausar estos procesos dentro de las exigencias académicas que establecieran una relación coherente entre el desarrollo curricular y las propuestas hechas en los planteamientos dados como resultados, tanto de los procesos formativos de las universidades y los procesos comunitarios del PEC. Es así como los docentes continúan ejerciendo las prácticas tradicionales como dicen haber sido educados, sin generar el cambio de mentalidad para reinventar nuevos procesos de educación propia e intercultural.

El sentido de interculturalidad como lo describe Geraldine Abarca presente en su artículo *Educación intercultural bilingüe*:

Desde una perspectiva de equidad, se concibe como el intercambio entre culturas en condiciones de igualdad, lo que implica una construcción permanente que aspira a la reciprocidad, crecimiento y aprendizaje de las personas que conviven en territorios de diversidad. (Abarca, 2015)

Al parecer, se repite la historia de los nativos en América Latina frente al poder hegemónico. Para mantenerse en la historia tuvieron dos opciones: alejarse o integrarse, este último es el que se está aplicando muy sutilmente desde el sistema educativo, imperando el español como un idioma oficial en toda la educación de la nación colombiana. Sin embargo, el Estado con el ánimo de responder al mandato constitucional, solo ha hecho algunos esfuerzos desde el MEN en las investigaciones frente a las posibilidades de la implementación y protección de este patrimonio diverso y cultural de los cuales se presume, pero poco se implementa. Cada vez que existe la reclamación del enfoque diferencial para las naciones indígenas solo se atiende

de momento, pero en realidad no se escucha, ni existe una voluntad de hacer un verdadero camino en conjunto donde cada pueblo implemente su propio Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) avalado por el Estado.

Reconocer los sistemas de educación propia implica una diferenciación a todo nivel, empezando por las pruebas ICFES. El caso más claro es la aplicación de las pruebas escritas en español, lo cual somete al estudiante nativo a enfrentarse a una lengua que no es propia y termina excluyéndolo de las posibilidades de competir frente a las exigencias de continuar en la educación superior.

Estos enfoques determinaron que los hablantes abandonaran sus idiomas y adoptaran el castellano como lengua de comunicación cotidiana. Este fenómeno de “deslealtad lingüística” ocurre cuando las lenguas de contacto adquieren diferentes estatus o valoraciones. Así, el castellano se asoció al poder y prestigio que conllevaba la consolidación de la cultura nacional; desde esta perspectiva reduccionista, el monolingüismo y monoculturalismo se instauraron como lo deseable y normal, gatillando la integración de los indígenas a la cultura dominante, con la consecuente pérdida de lenguas, tradiciones y legados culturales. (Abarca, 2015, p. 4)

Por otra parte, el contexto socioeconómico es otro factor que incide en un buen desarrollo del aprendizaje:

Asimismo, según el informe SERCE 2006, niños y niñas indígenas muestran menor rendimiento en las pruebas estandarizadas, por situaciones de vulnerabilidad, analfabetismo o baja escolarización de sus familias. De tal manera, se observa influencia negativa en los resultados de Lenguaje, Matemática y Ciencias medida en 3º y 6º grado y una alta deserción de niños indígenas en los niveles secundarios y superiores. En ningún país de la región, se observa una

asociación positiva de logros de aprendizaje con estudiantes de población indígena, ubicándose siempre estos con los resultados más bajos en comparación a la población no indígena. (Galeano et al., 2010). (Abarca, 2015, p. 7)

2.3. Referentes teóricos y conceptuales

Para fundamentar la presente investigación frente a la problemática que se viene presentando en los procesos académicos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua en contextos interculturales y multilingües, se han planteado múltiples teorías que permiten direccionar posibles soluciones que aún no se han tenido en cuenta para el caso de los estudiantes de quinto grado de la IER Indígena Mama Bwe Reojaché.

Según el planteamiento de algunos autores que tendremos como referentes teóricos principales que contribuyen a la investigación encontramos a Halliday, Anna Camps, Vygotsky y Hymes, entre otros. Cada uno de estos autores aportan elementos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de abordar la enseñanza del español como segunda lengua en las comunidades indígenas con tradición lingüística propia. Recurrir a los planteamientos en el momento de elaborar una propuesta curricular, desde la lectoescritura hasta el desarrollo gramatical y comunicación de la L2, es una condición indispensable para llegar a una posible solución de las practicas pedagógicas que llevan al desarrollo de las competencias comunicativas de esta lengua.

Se han realizado estudios que han demostrado la preocupación y dificultades presentes en los pueblos indígenas en sus procesos de relaciones interculturales, debido a que deben aprender otro idioma diferente al materno para poder intercambiar actividades propias de la vida cotidiana. Una de las investigaciones data de 1988, donde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, realiza una adaptación de estudios realizados por la UNESCO, allí quedaron plasmados textos de ayuda para el proceso de implementación de la etnoeducación en Colombia. Específicamente el texto *Cultura y lengua* refiere:

La enseñanza de la segunda lengua como un hecho incuestionable que el niño y el adulto indígena tienen que apropiarse del español para poder desenvolverse de manera eficiente en el contexto de la sociedad nacional. El español constituye, además un instrumento útil para su defensa para hacer respetar sus derechos, por ejemplo: en el contexto del mercado, cuando tiene que comprar o vender productos y ante la necesidad de interactuar verbalmente con individuos que no hablan su lengua. (Ministerio de Educación Nacional, Cultura y Lengua, 1998, p. 179)

Una educación bilingüe, con la posibilidad de mantener la lengua materna, busca dar una primacía a una educación bialfabetizada, lo que implica una enseñanza de la escritura en dos lenguas, la propia y la de la nación. Este tipo de enseñanza de la educación bilingüe es visto “como un medio para revitalizar su lengua y reafirmar su identidad” (Aikman, 2003).

La educación bilingüe depende de “condiciones sociales, el estatus de la lengua y su uso en la sociedad circundante. El estatus nacional de una lengua puede medirse en términos del tamaño de la comunidad, sus funciones sociales y económicas, y/o su uso escrito y otros factores” (ver, por ejemplo, Mülhausler 1996, Aikman 1999b).

La enseñanza en una educación bilingüe está mediada por la decisión no solo de los padres y de la comunidad de aceptarla o rechazarla, sino también por la que dicha educación ha de tomar. En otras palabras, se debe entender como una elección antes que una necesidad por parte de los externos. Entonces surge la pregunta: ¿Qué tan necesario se considera que se enseñe una segunda lengua? Y en esta segunda lengua: ¿hablar o escribir? La literacidad, puede tanto interferir como ayudar en el aprendizaje de una segunda lengua (Aikman, 2003).

El bilingüismo como fenómeno de estudio en su transferencia de destrezas, debe ser con todas sus variables: de lo oral a lo escrito, de ser monolingüe a bilingüe, y partir de lo micro a lo macro. La aprehensión y transferencia de la lengua depende de factores contextuales, al igual

que el estatus de la lengua, que influye en la motivación del aprendiz, en este sentido es más notorio esta motivación de acuerdo con el grado de interacción que puede tener la comunidad o persona en relación con el grado de interacción que se tenga con la población que ejerce más influencia en el contexto.

Los modelos educativos bilingües están dados por las prácticas educativas donde intervienen las relaciones sociales de manera activa, para la comunidad nativa resulta acogedor el aprendizaje del español como su segunda lengua, en tanto que solo lo necesita para actividades propias de conveniencia comercial, de orden jurídico y político.

En el campo estricto de la competencia comunicativa oral, es necesario ubicar el desarrollo de la misma teniendo en cuenta los contextos socioculturales en la cual se desenvuelve esta posibilidad de comunicación, como indica Vygotsky, (1978) citado por Torill Moen, “La forma en que las personas se convierten en lo que son depende de lo que han experimentado en los contextos sociales en los que han participado” (Moen, 2006).

En esta obra se destacan algunos aportes en el proceso de reivindicación del reconocimiento de las lenguas nativas en contextos pluriculturales y nacionales multilingües, pero a la vez la necesidad de tener el dominio del idioma oficial sin que este vaya en detrimento de la pérdida de la lengua materna, como lo expresa la académica doctora Verónica Kugel, investigadora de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, refiriéndose a los aborígenes mexicanos:

Por la necesidad de mantener contacto con el pueblo conquistador o con las autoridades, por la actividad comercial, los hablantes indígenas se volvieron bilingües o trilingües, es decir, aprendieron a hablar español, pero también conservaron sus lenguas, lo mismo que hoy pasa con los migrantes, quienes en busca de una oportunidad de empleo en Estados Unidos aprenden el idioma inglés, pero también mantienen su dialecto de cuna. (Kugel, 2012)

Es así como en las investigaciones y esfuerzos por mantener las tradiciones lingüísticas en los países de América Latina, hay una mayor conciencia de la gran riqueza que los pueblos originarios conservan, se despierta el interés de propios y extraños por visibilizarlo en una valoración de igualdad de condiciones. Por ello, la doctora Verónica Kugel durante la conferencia magistral: *Idiomas Indígenas modernos y urbanos* enfatizó en la necesidad de favorecer un futuro multilingüe (Kugel, 2012).

En su ponencia comentó también sobre los bilingües y trilingües indígenas de la comunidad de Milpa de Ixmiquilpan:

En estos pueblos abundan los idiomas otomí, mazahua, mexicano, chichimeco, latín (que era el idioma de culto) y el náhuatl, este último de gran necesidad para cualquier pueblo indígena, ya que era el idioma del imperio Azteca y convenía hablarlo para poder mover. Explicó.

La gente se volvió bilingüe porque era práctico hablar náhuatl y mantenía su idioma porque era el habla de su cultura, de su visión del mundo, de su corazón; es como hoy, que preferimos hablar español porque es el idioma de cuna, aprendemos inglés solo por necesidad, esta es la causa principal de bilingüismo, es una cuestión social, no de origen. El texto *Educación bilingüe, comunidad escuela y currículo* del MEN, en su programa de Etnoeducación, establece una inadecuada forma de enseñar el español como segunda lengua: ya que el proceso, como el niño aprende la lengua materna es diferente a como aprende la segunda lengua, creando una desvinculación coherente en las formas de aprendizaje, ya que primero se aprende a hablar y luego a escribir, es así como se pretende enseñar castellano haciendo uso de las matemáticas, las ciencias, como si se quisiera que aprendiéramos Japonés, a través de un curso de química dictado en japonés. (Ministerio de Educación de Colombia [MEN], 1998, p. 39)

Resulta imprescindible el desarrollo de la competencia comunicativa oral, de tal manera que aludiendo lo que propone Anna Camps; *Hablar en clase, aprender lengua*. (Camps, 2005) identifica como parte importante los procesos de desarrollo comunicativo oral y escrito, en lo siguiente:

“Conviene insistir en que el uso del lenguaje oral tiene dos facetas, hablar y escuchar. Quizás no se ha puesto suficiente énfasis en que escuchar amplía comprender, interpretar lo que se vehicula a través de la palabra oral”. (Camps, 2005)

Dicho de otro modo, las maneras tradicionales que se vienen desarrollando en el aprendizaje de las lenguas, incluyendo la lengua materna, se saltan algunos procesos, necesarios para tener una mejor comprensión del desarrollo comunicativo durante el aprendizaje de una lengua diferente a la materna; cuando se llega a la escuela, los niños tienen un idioma hablado en casa, se deduce que ellos solo reproducen verbalmente una experiencia comunicativa en escenarios sociales, la escuela perfecciona este discurso, le enseña a escribirlo y a leerlo (competencia escrita y lectora) (Camps, 2005).

Lo que se debe hacer en la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera es partir del desarrollo de la competencia oral, lo cual implica escuchar primero y después hablar, seguido a ello escribir, leer y demás aptitudes que se desprenden de los estudios lingüísticos y comunicativos.

El artículo “Teoría sobre la adquisición del aprendizaje de segundas lenguas” de Cristina Escobar Urmeneta refiere la noción de competencia comunicativa citando a los autores que ilustran el concepto y amplían la posibilidad de entenderla en los siguientes términos:

Canalé (1983) acepta la distinción de Hymes entre conocimiento y habilidad, la aplica a las cuatro áreas de competencia. Para ser comunicativamente competente el hablante debe, Por lo tanto, dominar las cuatro áreas de competencia en su doble faceta. Es decir, el hablante debe poseer conocimiento

explícito o implícito sobre cada tipo de competencia, y además ser capaz de utilizarlas en la comunicación real.

Hoy en día existe un amplio consenso entre estudiosos y profesores sobre el objetivo hacia el que la enseñanza y el aprendizaje de idiomas se debe encaminar: la competencia comunicativa. Conseguir un alto grado de competencia lingüística es importante en cualquier programa de lenguas, pero esta es solo un componente de un conjunto de competencias mucho más complejo. De modo que hoy se percibe con claridad que los errores cometidos por aprendices de lengua debidos a una competencia sociolingüística deficiente suelen ser considerados por los hablantes de una comunidad como más inaceptables que los errores puramente gramaticales. Piénsese, por ejemplo, en un hablante de inglés que solicitó los servicios de un vecino utilizando una gramática perfecta, pero sin añadir el preceptivo *please* (por favor) al final de su ruego. (Escobar, 2001, p. 13)

En términos de las prácticas sociales de la lengua como lo pudo establecer (Halliday, 2001) en su texto *El lenguaje como semiótica social*, se aduce de manera inequívoca a las formas como el ser humano desarrolla su nivel de comunicación e interacción por medio de la lengua, así mismo, lo convierte en un ser social; nos enfrentamos a una realidad de desarrollo comunicativo, como la condición explícita de la interacción y manera de convivir o atender los procesos que el ser humano requiere en su entorno social. Esta comunicación se ve condicionada por los diferentes escenarios de convivencia, funciones o roles que el ser humano establece en la sociedad, es así, que la competencia comunicativa, no se puede convertir en un estatus estandarizado o en un único desarrollo, por el hecho de las prácticas sociales que el mismo tenga en razón a sus espacios de fluidez como lo son entre otros, los eventos deportivos, cafetería, familia, entre otros.

En general, la gente no dice las mismas cosas ni se comporta igual en un seminario académico, la mesa familiar, un debate televisivo, un oficio religioso, al hacer un trámite en una oficina, o en la defensa o acusación de alguien en un juicio. Todas esas prácticas involucran usos del lenguaje y modos de interacción distintos que requieren de un esfuerzo y una preparación también disímiles. (Díaz,& Zamudio, 2014, p. 18)

Este saber comunicarse y lograr que el otro haga exactamente lo que se le indica, es decir, que logre interpretar adecuadamente lo que le intentan comunicar, se denomina “competencia comunicativa”. Carlos Lomas lo definió en términos saludables que más parecen una petición divina de las viejas oraciones al espíritu santo: qué hablar, dónde, cómo, cuándo y con quién.

La manera de desarrollar esta capacidad hace que las personas sean competentes en algunos aspectos de la comunicación, porque claro está que no se puede ser buen comunicador si no está lleno de conocimientos, y dichos conocimientos se van adquiriendo en unos espacios y tiempo que con el tiempo sufren las mutaciones y adaptaciones a las realidades de cada generación (Barbero, 2005, p. 2).

La cultura oral es también un modo de relación con el lenguaje que se ha visto desvalorizado por su clasista identificación con el analfabetismo y la incultura. Y, sin embargo, en el pueblito castellano en que viví de niño aprendí que en la vida cotidiana de la gente la oralidad pueda ser otra cultura: cuando los campesinos de mi pueblo hablaban de su mundo de campos y cosechas, de sus trabajos y saberes, tenían una riqueza de vocabulario precisa y preciosa, pero si uno les pedía que escribieran, entonces quedaban mudos. Porque la escritura implicaba otra cultura. Y si ellos no escribían no es porque no hubieran aprendido a leer o porque nunca hubieran aprendido a escribir, sino porque aprendieron a leer en y

para las tareas escolares y no para la vida, como nos descubrió hace ya muchos años Paulo Freire.

Y algo peor: el uso escolar de la cultura letrada puede destruir la cultura oral sin generar el hábito de leer y escribir. (Barbero, 2005, pp. 10 - 11)

Este concepto de competencia en el ámbito lingüístico coincide con una entrada de carácter social, como lo es la reingeniería empresarial quienes también desarrollan este concepto en los términos de las destrezas que genera rentabilidad y competitividad, mientras que la otra se halla asociada al campo intelectual. (Barbero, 2005, p. 9)

Otro aspecto importante para resaltar tiene que ver con el uso específico en la adquisición de una segunda lengua; a este aspecto se le denomina “funcionalidad de la lengua”. Podemos estar en un panorama que nos permita aprender por aprender o aprender con sentido, es decir, tener claro qué tipo de semiótica necesito y para qué, es así como en el contexto que tenemos para el desarrollo de la presente tesis se considera la manera cómo el pueblo se relaciona con los demás pueblos diferentes, en unos espacios y eventos puntuales. No es el aprendizaje del español como un parecerse a la cultura que lo habla, es la necesidad de un español que lo pueda llevar a unas buenas relaciones, comerciales, económicas y político-administrativas dentro de las dimensiones de la sociedad. En el bagaje de las diferentes dimensiones el hombre social se mueve en espacios religiosos, políticos, culturales, económicos y sociales. Consideramos ahondar en el tema del desarrollo de la segunda lengua en los aspectos económicos y políticos como las orientaciones preferidas de motivación en el aprendizaje del español, tal como lo indica Halliday:

La funcionalidad del aprendizaje de la lengua en un niño está ligada a sus intereses sociales, en cuanto al enfoque de su estructura de la lengua, resulta más difícil que la de un adulto. El niño está motivado de manera funcional en tanto que

el lenguaje está relacionado con sus fines sociales, de manera que no necesita nada más para que se interese en aprenderlo, este es uno de los inicios del aprendizaje de la lengua materna. (Halliday, 2001)

En este sentido, el aprendizaje adquiere mayor relevancia cuando este se relaciona con el sentimiento y experiencias previas o visibles que el niño aprende, de tal manera resulta significativa una enseñanza que cobra valor en las relaciones dejando en la memoria del ser humano los antecedentes de conocimientos que más adelante los aplicará en cada situación, o acontecimiento que esté viviendo. Es así que enseñar y aprender una lengua diferente a la materna, debe de la misma manera partir de lo que expone Polkinghorne quien describió la característica elemental de la condición del ser humano dentro de sus tres dimensiones que lo distinguen de los demás seres vivos: realidad material, biológica y de la conciencia, en esta última el efecto de los actos como experiencia significativa y aquello que se torna relevante, ya sea como algo positivo o negativo no se olvida (Polkinghorne, 1998).

Así mismo, al aprender una segunda lengua se hace necesario que el aprendizaje sea significativo en la medida que le brinde agradables experiencias, esto implica su uso y aplicación en la vida cotidiana, esencial en su interacción y partir del contexto sociocultural de las experiencias que al niño le representa una agradable sensación de afecto, protección y ayuda.

Martín-Barbero retoma estas ideas refiriendo cómo se adquiere un conocimiento (Barbero, 2005) basado en dos autores: Bourdieu y Certeau en dos postulados que enriquecen los aportes educativos desde el desarrollo de las competencias, como son el *habitus* (Bourdieu) y la práctica (Certeau), Cada una se desarrolla de diferente manera, el *habitus* como “la forma en que adquirimos los saberes, las destrezas y las técnicas artísticas: la forma de adquisición se perpetúa en las formas de los usos” (Barbero, 2005, p. 10).

Por ello, muchos aprendizajes se pierden porque no se usan, y ¿qué pasa cuando algo entra en desuso? Sencillamente se olvida, es así como se explica el hecho de la escritura en una

cultura de tradición oral tal como lo menciona Martín-Barbero. La oralidad en un grupo humano se convierte en un aspecto de su cultura, en el momento que escriban todo lo que hablan, estarían adquiriendo otra cultura. Por ello a muchas personas de tradición oral les cuesta tanto escribir, debido a que, aunque estudiaron aprendieron a escribir solo para el momento y no para el uso cotidiano (Barbero, 2005, p. 11).

De acuerdo con lo expuesto frente a la relación intercultural, es necesario abordar, como elemento principal para el desarrollo de la investigación, lo relacionado con la identificación de las relaciones que existen entre la enseñanza del español como segunda lengua y el desarrollo de las competencias comunicativas. Resulta, entonces, relevante entrar en una definición clara sobre los elementos categóricos que debemos tener en cuenta. La competencia comunicativa del español como segunda lengua es el fruto principal que dará continuidad a la investigación, luego de que se puedan establecer las relaciones existentes entre lo que se ha venido enseñando en el área de lenguaje y cómo esta termina siendo coherente con los planteamientos de una verdadera formación, que garantiza el aprendizaje del español como segunda lengua, sin que reemplace la lengua materna o vaya en detrimento de la misma.

En esta categorización se tienen como principales conceptos los siguientes elementos: competencia comunicativa, enseñanza y aprendizaje, español como segunda lengua, relación intercultural.

Partiendo del texto de Hymes *Acerca de la competencia comunicativa* se direcciona una nueva forma de entender la competencia comunicativa cuando propone que se debe tener un prudente cuidado de no generalizar el planteamiento, ya que su investigación ha permitido diferenciar que la comunicación y enseñanza del lenguaje se tornan diferentes, tanto que se debe tener especial atención a que una cosa es la enseñanza de la lengua como expresión gramatical correctamente escrita y otra es la comunicación fluidamente comprensible en los ambientes socioculturales de los hablantes y oyentes.

La adquisición de la competencia es también considerada como un proceso esencialmente independiente de los factores socioculturales, que requeriría únicamente la presencia de una lengua apropiada en el medio en el que el niño se desarrolla. La teoría de la actuación es la única que podría tener un contenido sociocultural específico. (Hymes, 1996, p. 16)

Cabe resaltar que esta capacidad debe ser desarrollada en ambientes inmersos y dotados de realidades creadas y aceptadas socialmente, donde el lenguaje solo cobra significado y sentido desde dichos ambientes socioculturales, tal como lo plantea Prawat, (1996) citado por Torill Moen,

Los seres humanos aprenden y se desarrollan en estos procesos mutuos de interrelación entre el individuo y la sociedad. De esta manera, se suprime el dualismo entre el individuo y su entorno social, o lo que se llama el problema mente-mundo (Prawat, 1996, citado por Moen, 2006). La teoría sociocultural es una versión del constructivismo social que conecta las entidades de la mente y del mundo. (Moen, 2006)

Entre algunos de los elementos esenciales que amplía el desarrollo de la competencia comunicativa están los diferentes aspectos que en ella interactúan como lo es la lengua, lenguaje, habla e idioma. Conceptos que según la revista *La Tadeo* expone de manera cercana como una relación continua e inherente.

El lenguaje puede entenderse como la facultad natural de diferenciación entre los demás seres vivos y el hombre como ser racional y simbólico, ya que permite expresar, en palabras o símbolos, la realidad observada o factible de ser imaginada. Es entonces cuando se entra a determinar la complejidad de los signos utilizados y la capacidad de representación, interpretación y significación que pueda darse a partir de su utilización y análisis. (Pinzón, 2005, p. 12)

Ante esta definición se concibe como parte importante en el ambiente cultural la cosmovisión del pueblo o nación. Las formas y expresiones propias que tiene cada grupo humano lo cual es interpretado según el significado colectivo que se tenga. En últimas, el lenguaje resulta de una experiencia colectiva que se manifiesta en un entendimiento de lo que el emisor enuncia y el receptor entiende.

La lengua se considera “como un sistema de elementos fonéticos y morfológicos que se rige por unas reglas, que presenta unos niveles y que se puede diferenciar en el orden estructural o significativo de acuerdo con el conglomerado de hablantes y los territorios que ocupe geográfica y políticamente”. (Pinzón, 2005, p. 14)

El habla es la concreción de cualquier sistema lingüístico, es decir, de cualquier lengua, ya que es la que permite reconocer la manera como los individuos, pertenecientes a un mismo conglomerado social y cultural, hacen adecuaciones, realizan transformaciones o se permiten ciertos usos que los hacen singulares en su condición de hablantes de una lengua. (Pinzón, 2005, p. 15)

Es así como los hablantes de una lengua al usar los elementos fonéticos, le dan al habla las facultades expresivas de manera verbal para relacionarse desde la oralidad, complementado con el bagaje cultural y significativo que encierra el lenguaje simbólico que en ella se expresa. En este sentido, es preciso conocer la lengua con sus elementos fonéticos y morfológicos. El bagaje de la interacción entre el lenguaje, la lengua y el habla conforma el idioma de una nación.

De acuerdo con las anteriores conceptualizaciones, podemos entender que cualquiera sea el concepto por definir, todas están estrechamente ligadas a un contexto sociocultural que encierra el bagaje cultural que diferencia una nación de otra. Por ello, entender la diferencia entre L1 y L2 nos lleva a deducir que no es posible crear similitudes paralelas en las formas de enseñar la lengua materna (L1) y la lengua externa (L2) en razón a que segunda lengua es el idioma no

nativo de una persona o territorio, es una lengua que se aprende después del período crítico de adquisición de una persona tras ser un hablante competente de su lengua materna.

Es comprensible entender que los niños tienen las capacidades cognitivas para responder a un proceso educativo que implique diferentes maneras de aprender y entender el mundo. Por ello, consideramos que está la posibilidad en la apuesta hacia una educación bilingüe. El proceso de desarrollo de los esquemas mentales que se van formando no son bien aprovechados según lo planteado por Halliday (2001) sobre el proceso de adquisición de la lengua y de asimilación, conexión y situación. Las estructuras se van formando con la edad, la acumulación o registro de vocabulario que se van incorporando de manera coherente a la comunicación relacionada con su interés.

La lengua nativa en su mayoría no ha sido una lengua escrita, según estudios de adaptación de los signos lingüísticos a formas letradas. En Colombia se realizaron trabajos desarrollados por el Instituto Lingüístico de Verano para la traducción de una parte de la Biblia (nuevo testamento) y algunos libros del antiguo testamento. Este trabajo de proselitismo religioso causó graves trastornos en la superestructura de muchas comunidades indígenas de la Amazonia oriental. Las escrituras, en su mayoría, fueron desarrolladas al margen de la opinión de las comunidades y solo con la participación de algunos elegidos quienes hacían el papel de traductores. Ante la situación de querer comunicar una espiritualidad cristiana, adoctrinada y de manera bilingüe, se organizó una gramática que causó un grave daño para la lingüística antropológica, toda vez que los significados de sus traducciones son ajenos al contexto.

Así mismo sucede con los textos educativos que se traducen con el ánimo de reforzar una forma bilingüe, muchas veces incluyendo escenarios que hacen más complejos los significados y la comprensión del mensaje que se quiere transmitir. Se habla de una gramática y no de una comunicación o lenguaje adaptado al pensamiento simbólico de cada pueblo, del cual

la comunidad korebaju tiene un alto nivel de simbologías relacionadas con su mundo, forma de entenderse y entenderlo.

El lenguaje no se desliga de los procesos de interés del ser humano, debe ser visto como un todo; es así como los programas educativos que llegan a los territorios indígenas con tradición lingüística propia llegan con dos particularidades que de entrada crean conflicto, es monolingüe y fraccionado. Estas dos características limitan un buen inicio en el aprendizaje de una segunda lengua de manera contextualizada. Los programas fraccionados, como lo menciona la autora del libro *Español como segunda lengua* (Díaz, & Zamudio, 2014) intervienen en un esquema de pensamiento, en la manera de ver e integrar el mundo, interfieren en el desarrollo del pensamiento local y su forma de organizar la vida, el territorio y el mundo desde allí.

La enseñanza del español se debe relacionar más con su práctica y función social para la cual se adquiere. Es determinante establecer el carácter de elección para su aprendizaje sin que este determine el cambio de sus pensamientos: el lenguaje es complejo y dinámico, y no puede ser fragmentado y secuenciado como tradicionalmente se presenta en los programas educativos. Por un lado, constituye un modo de concebir al mundo y de interactuar con él y con las personas y, por otro lado, todas las formas que caracterizan una lengua y sus diferentes usos se adquieren y educan en la interacción social: conversaciones cotidianas, intercambios formales y actos de lectura y escritura, motivados por la necesidad de entender, expresar o compartir aspectos y perspectivas del mundo. La enseñanza del español en la escuela no puede dejar de lado la complejidad funcional del lenguaje ni las condiciones de su adquisición, ya que es la necesidad de comprender e integrarse al entorno social lo que lleva a ensanchar los horizontes lingüísticos y comunicativos de los individuos (Díaz & Zamudio, 2014, p. 19).

Existe de la misma manera una parte de la población nativa, que, aunque se mantienen y comparten los rasgos comunes, experiencias culturales, y aún la lengua propia con un arraigo muy particular, presenta fracciones de estos con una mentalidad colonizada. Les resulta el

español una manera de avanzar en el desarrollo de su propia vida y de su manera de progresar. Esta forma de enfocar el conocimiento riñe con las propuestas generales de los pueblos. Solo cuando se atreven a cambiar a volver a lo propio, no solo se encuentra con la resistencia de sus propios estudiantes que esperan un aprendizaje foráneo para subir de estatus, sino también de los padres “porque el niño no lleva el cuaderno lleno de planas” o dibujos reproducidos de cartillas de las editoriales nacionales y de prestigio educativo.

Esta realidad multilingüe se complejiza en escuelas de la Amazonía y de la Orinoquia, que cuentan con estudiantes trilingües de cuna. En la región del Vaupés en Colombia, los infantes pueden llegar a la escuela hablando varios idiomas, pero esa riqueza no es utilizada en la escuela debido al monolingüismo docente, la falta de textos en zonas de alta población indígena y que no cuentan con profesores hablantes de la lengua originaria (como Argentina, algunos sectores de Ecuador, Chile y Colombia), se ha considerado la participación de asesores culturales indígenas o autoridades tradicionales, que enseñen la lengua a través de contenidos culturales propios. Las principales dificultades de estas experiencias son el desconocimiento de didácticas de enseñanza de lenguas, resistencia, desvalorización cultural de parte de algunos docentes y carencia de material educativo para las lenguas con menor porcentaje de hablantes en los países. (Abarca, 2015, p. 9)

El aprendizaje como proceso implica que los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y hábitos adquiridos pueden ser utilizados en las circunstancias en las cuales niños, niñas viven y enfrentan el futuro. El aprendizaje, así entendido, es un proceso dinámico, de modificación interna de conducta por el cual quien aprende desarrolla conceptos, habilidades, destrezas o cambia los anteriores de manera permanente y continua, para adquirir nuevas formas de comportamiento, de pensar, sentir o actuar (Galeano & Garcia, 2014, p. 6).

Teóricos del aprendizaje como Piaget, Brunner, Ausubel y Vygotski han puesto de manifiesto que para lograr un verdadero aprendizaje debe existir una complicitad entre el sujeto que aprende y la tarea que debe realizar, porque el estudiante “Cuanto más trabaje, elabore, cuestione y transforme la información, mayor y más profunda será su comprensión, mejor será su aprendizaje [...]” (Galeano & Garcia, 2014, p. 6) citando a Teberosky, Colomer, 2003, p. 53.

Desde la perspectiva sociocultural del lenguaje y su enseñanza, se aprecia cómo la “teoría sociocultural es una versión del constructivismo social que conecta las entidades con la mente y el mundo” (Moen, 2006), por ello para la enseñanza aprendizaje del lenguaje se torna imprescindible ligar el aprendizaje con el sujeto que aprende, de tal manera como lo dice Vygotski, citado por Torill Moen:

La forma en que las personas se convierten en lo que son depende de lo que han experimentado en los contextos sociales en los que han participado, los contextos sociales que los individuos encuentran cuando nacen tienen su fundamento en qué momento del desarrollo está atravesando la formación social en ese momento dado de su historia. En la medida que las condiciones históricas cambian constantemente, esto tiene sus consecuencias en el cambio de los contextos y, por lo tanto, de las oportunidades para vivir experiencias de las diferentes prácticas sociales. Así, la conciencia, o la mente humana, no puede ser considerada como una categoría fija, en el sentido de que puede describirse de una vez y para siempre. (Moen, 2006)

Piaget (1970) concibe el aprendizaje como un proceso interno de construcción, en donde el individuo participa activamente adquiriendo estructuras cada vez más complejas llamados estadios. Considera que el individuo recibe dos tipos de herencia intelectual: la estructural que lleva a percibir el mundo como cualquier ser humano y la funcional que es la que produce diferentes estructuras mentales

desde el nivel más elemental hasta el más complejo. El autor señala que el aprendizaje es una reorganización de estructuras cognitivas, es también la consecuencia de los procesos adaptativos al medio, la asimilación del conocimiento y la acomodación de estos en las estructuras. (Galeano & Garcia, 2014)

Cabe resaltar el planteamiento de Polkinghorne en cuanto que se debe llegar a lo que verdaderamente llene de sentido y significado al ser humano (Polkinghorne, 1998); es decir, esto se torna en un verdadero aprendizaje. Para el caso de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua en el pueblo korebajæ, implica que se pueda aprender significativamente sin devaluar o en detrimento de la lengua materna; automotivarse para aprender a comunicarse en el idioma de la nación hispanohablante con la que se relaciona.

Además, el español se aprende como una necesidad de comunicación y relación con los demás pueblos, ya que esta lengua es el vehículo comunicativo en la que se pueden entender los 106 pueblos indígenas de Colombia, y todos ellos con la población hispanohablante. Así lo narra también la ganadora del Premio Nobel de la Paz Rigoberta Menchú, ante la realidad que vivían en su tierra sobre la explotación de la mano de obra de sus paisanos indígenas en Guatemala, pero por necesidad de entendimiento no podían ni siquiera ponerse de acuerdo para un trabajo. De ahí es les surge la idea de aprender español como opción, con fines específicos, según narra la autora del libro *Me llamo Rigoberta Menchú* (Burgos, 2007, p. 9).

En este testigo de excepción, superviviente del genocidio del que han sido víctimas su comunidad y su familia, una voluntad feroz de romper el silencio, de hacer cesar el olvido para enfrentarse a la empresa de muerte de la que su pueblo es víctima. La palabra es su única arma: por eso se decide a aprender español, saliendo así del enclaustramiento lingüístico en el que los indios se han parapetado voluntariamente para preservar su cultura. Rigoberta aprendió la

lengua del opresor para utilizarla contra él. Para ella, apoderarse del idioma español tiene el sentido de un acto, en la medida en que un acto hace cambiar el curso de la historia, al ser fruto de una decisión: el español, la lengua que antaño le imponían por la fuerza, se ha convertido para ella en un instrumento de lucha. Se decide a hablar para dar cuenta de la opresión que padece su pueblo desde hace casi cinco siglos, para que el sacrificio de su comunidad y de su familia no haya sido en vano. (Burgos, 2007, p. 9)

En el texto *Adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas* (Escobar, 2001), se hace un acercamiento a algunas teorías desarrolladas en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas, de las cuales se resaltan:

1. Conductismo
2. Mentalismo de Chomsky
3. Modelo del monitor de Krashen
4. Interlengua
5. Aportes de la sociología cognitiva
6. Perspectiva interaccionista

Las teorías de estudio desarrolladas por Cristina Escobar consideran pertinente profundizar en la propuesta de Krashen. En lo referente al siguiente postulado y en relación con sus hipótesis resaltamos dos ellas:

a) La hipótesis de la adquisición frente al aprendizaje señala que los aprendices tienen dos formas diferentes de desarrollar su competencia en la lengua meta: una es la adquisición, que tiene lugar al utilizar la lengua para comunicarse. La segunda es el aprendizaje, que ocurre cuando se reflexiona sobre la lengua. La adquisición es descrita como un proceso inconsciente similar al que desarrollan los niños al aprender su lengua materna y Por lo tanto es considerada por Krashen

como la forma natural de desarrollar las habilidades lingüísticas. Por el contrario, el aprendizaje se refiere al conocimiento explícito de las reglas formales de la lengua y a la capacidad de verbalizarlas. Krashen opina que solo la lengua que es adquirida resulta útil para una comunicación natural fluida.

b) La hipótesis del orden natural de adquisición afirma que las estructuras de la lengua son adquiridas en un orden predecible, incluso por hablantes con diferentes lenguas maternas. Es decir, que hay ciertas estructuras que tienden a ser adquiridas en los momentos iniciales de la adquisición de una lengua, mientras que otras estructuras, incluyendo algunas aparentemente sencillas, no son adquiridas hasta que el aprendiz se sitúa en estadios avanzados. (Escobar, 2001, pp. 2 - 3)

Otro aspecto importante para tener en cuenta es en relación con el manejo de los conceptos que se incorporan en el lenguaje académico y pedagógico, a saber, los términos adquisición y aprendizaje, para lo cual se puede plantear en el desarrollo de la propuesta, entender si el niño adquiere o aprende un idioma y en qué sentido se define su adquisición o aprendizaje de un segundo idioma en su contexto. Este dilema lo define la autora en cuanto denota unas condiciones que lo clasifica.

Conceptos de adquisición y aprendizaje. También, quisiera aclarar los conceptos de adquisición y aprendizaje que establezco de acuerdo con las definiciones realizadas por Krashen (1983) La adquisición se refiere al proceso que supone desarrollar y poseer la primera lengua. Es un proceso inconsciente e involuntario en el que las reglas que configuran la lengua no se explican de forma específica. El aprendizaje supone un proceso consciente en el que se analizan y explican las reglas que configuran una lengua y sus características. (Bordon, 1998, p. 32)

Los términos *adquisición* y *aprendizaje* tienen similitud de significado, o por lo menos refieren a lo mismo en términos prácticos de aprender o adquirir un conocimiento. Estos se desarrollan de diferentes maneras, si bien es cierto que cuando se aprende algo, existen personas o situaciones que enseñan, de ahí la expresión enseñanza y aprendizaje. De la misma manera se puede establecer cuando se adquiere un conocimiento, no tanto por las personas, pero sí, por la edad y el medio, es decir, creando las condiciones favorables y oportunas para adquirir algún saber, el cual estaría mediado por los escenarios socioculturales en el que se adquiere.

En tal razón, el español como segunda lengua es posible como una adquisición en un pueblo con tradición oral, es decir, partir de la oralidad, sin mediaciones estructurales que condicionen los intereses de los niños, ya que es así como se considera más oportuno su aprendizaje:

Los niños encuadrados en el ciclo de educación primaria, por su edad (de seis a doce años), se encuentran en un momento idóneo para la adquisición de lengua 2. De este modo, esta condición biológica va a favorecer el proceso de adquisición. (Bordon, 1998, p. 33)

El nivel de motivación para comunicarse en la segunda lengua es altísimo. McNamara sostiene que el niño, con una primera lengua cualquiera que sea que llega a un lugar con una lengua que desconoce, aprende el nuevo idioma con más rapidez y corrección que un adulto que asiste a clases regulares de la lengua en cuestión. La explicación es que el niño aprende en la calle, es decir, relacionándose con otros niños hablantes nativos en un contexto natural, donde las necesidades comunicativas son muy acuciantes y donde se le recompensa o penaliza muy fuertemente dependiendo de su éxito o de su fracaso. (Bordon, 1998, p. 35)

Otro de los ambientes que favorecen la adquisición de la segunda lengua tiene que ver con el entorno familiar, tal y como lo menciona Bordon:

Quiero mencionar de forma muy breve cómo la decisiva importancia que tiene el medio familiar en el niño también puede influir en su adquisición y aprendizaje de la segunda lengua. Variables como: el nivel cultural de la familia, su relación con su propia lengua (la lengua nativa del grupo familiar) y el nivel de dominio de la nueva lengua (el español) por parte del núcleo familiar, son factores que conviene no olvidar. (Bordon, 1998, p. 37)

Vemos cómo (Halliday, 2001) deja ver que el aprendizaje de la lengua no se da en menos de un año, si eso pasa en un ciclo biológico, natural, en un niño de condiciones favorables donde no menos de los 18 meses, ha nutrido su vocabulario de manera desordenada, pero en su propio esquema. Es así como a los dos años ya ha tenido una mejor estructura de comunicación, el niño va adquiriendo contenidos en la medida que va creciendo y se vuelve adulto, los organiza de acuerdo con usos o funcionalidades, si esto ocurre con la lengua materna, cuanto más se hace necesario hacerlo con una segunda lengua.

En la medida que el niño va relacionándose socialmente por medio de la lengua adquiere un desarrollo funcional y en la medida en que este interactúa en su entorno se va desarrollando el proceso funcional intraorgánico en el desarrollo de su pensamiento, es decir, se va nutriendo, y, a su vez, genera nuevas formas de expresar y de hablar.

Entonces surge la pregunta, en un enfoque funcional de la lengua y el desarrollo del lenguaje, qué implica: ¿proceso de adquisición de la lengua o desarrollo de la lengua? No es posible en términos psicológicos que la lengua sea una adquisición, toda vez que no se haya en un espacio vacío en la estructura del pensamiento del ser humano, no es como diría Paulo Freire “algo para llenar porque está vacío” (educación bancaria), vista la lengua como una adquisición se faltaría literalmente a la posibilidad de un desarrollo potencial que viene consigo de manera

natural o por información genética, por ello la lengua es más la posibilidad de un desarrollo de formas y sonidos que se conjugan en un ambiente, el cual se va tomando significativo en los espacios ambientales desde donde se va aprendiendo, en ese sentido, la lengua es un desarrollo de aprendizaje y no un aprendizaje adquirido (Halliday, 2001).

Para la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua en contextos de pueblos aborígenes con tradición lingüística propia es necesario comprender que el desarrollo de la competencia comunicativa oral en esta lengua requiere un tiempo prolongado de escucha y comprensión. De manera que al ser aprendido como segunda lengua tendrá variaciones de acentos, formas diferentes de expresar, ya que la lengua española en la oralidad, escritura y lectura debe cumplir con algunos requisitos, según lo establece Susana Pastor Cesteros en su artículo *Español como segunda lengua: difusión, aprendizaje y formación*:

Por lo tanto, si de español/lengua extranjera hablamos, hemos de entender que nos movemos en una dimensión de la lingüística aplicada como es la enseñanza de segundas lenguas, circunscrita en este caso a la lengua española, para cuyo ejercicio profesional se requerirán conocimientos lingüísticos, psicológicos y pedagógicos. En efecto, el profesor de español como lengua extranjera debe tener una formación tanto lingüística, fundamental, como didáctica, no menos importante. (Pastor, 2005)

De la misma manera se podría indicar como sostiene la magister en Lengua y Literatura Hispánica Yásnaya Aguilar: “En un país con tanta diversidad lingüística, lo natural sería que las personas fueran políglotas. Por otro lado, ¿cómo es el español que hablamos los indígenas?” Aprender una segunda lengua es un proceso complejo en el que median diversos factores. Al transitar a una segunda lengua, las características de nuestra lengua materna suelen proyectarse y eso depende de los rasgos gramaticales de los idiomas involucrados. Una persona que tiene por lengua materna el inglés, sin marcas de clase en el sustantivo, tendrá ciertos problemas para

realizar esa distinción que sí existe en el español y que se marca tanto en los artículos como en los adjetivos, un hablante con estas características tendrá problemas sobre todo con sustantivos que no terminan con *a/o*: *el curiosidad, la abordaje temprano*, por mencionar algunos ejemplos. Este problema no se presentaría si ese hipotético hablante de inglés aprendiera mixe, no sería relevante en su “manera” de hablar mixe pues ambas lenguas comparten el hecho de no marcar género.

No existe entonces un español indígena. Existe, en todo caso, un español mixe, un español hablado por maya hablantes, un español hablado por hablantes de japonés o un español con acento de hablantes nativos de Tepehua. Si en México existen muchísimas lenguas que pertenecen a doce familias lingüísticas contrastantes entre sí, existen también tantas posibilidades distintas de acentos del español. Aun cuando el filtro del racismo y la discriminación crean estereotipos en los que todos los indígenas de Mesoamérica hablamos español. (Aguilar, 2015)

Por ello nos referiremos en esta investigación a un español más contextualizado, de manera que se pueda hablar de un español para la etnia korebajꞤ, lo que se podría referir como un español korebajꞤ (con sus formas propias de expresarlo).

2.4. Referente normativo

De acuerdo con lo establecido en el artículo 11 del Decreto 088/76, por primera vez, el Estado se refiere a las necesidades de la Educación Indígena teniendo en cuenta su realidad y la conservación de sus culturas autóctonas. Esta garantía abre paso para que se despliegue una voluntad y entusiasmo, sobre todo en el campo de la antropología, de hacer diseños que permitieran la conservación del patrimonio cultural que contenían las culturas aborígenes en Colombia. Es así como el Ministerio de Educación mediante la administración de la Coordinación de Educación de Caquetá emite la resolución 033 del 19 de febrero de 1977, en la cual concede la licencia de funcionamiento del Centro de Capacitación Indígena Mama Bwé Reojaché, con la

particularidad de desarrollar una educación acorde con los usos y costumbres de las etnias indígenas que se atenderían.

El proceso de los alcances de reivindicación y luchas de los pueblos se van concretizando en normas que reglamentan las aspiraciones que los procesos organizativos empiezan a mostrar, generando avances importantes como el que establece el Decreto 1142/78. Este refiere a una educación indígena que debe estar de acuerdo con sus características culturales y necesidades; además, las comunidades participarán en el diseño de sus programas educativos. La educación para comunidades indígenas tenderá al desarrollo tecnológico, autóctono, estimulando la creatividad en el marco de la interculturalidad. Prevé, también, la posibilidad de horarios y calendarios especiales de acuerdo con las características de las comunidades.

En el Decreto 85 de 1980, que modifica el Decreto extraordinario 2277/79, se faculta el nombramiento en comunidades indígenas de maestros bilingües sin requisitos académicos. Además, junto con el Decreto 2330 del 14 de julio de 1986 se reconoce la diversidad lingüística del país, creando el Comité Nacional de Lingüística Aborígen. La Resolución 3454 de 1984 del Ministerio de Educación impulsa los programas de etnoeducación en comunidades indígenas.

A partir del Convenio 169 de 1989 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) ratificado por la Ley 21 de 1991 y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, se establece que: según la Constitución de Colombia, art. 1, Colombia es un Estado social de derecho organizado en forma de República Unitaria, descentralizada, con autonomía en sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista; fundamentada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo, la solidaridad de las personas que la integran en la prevalencia del interés general. Dentro de la protección que ampara el desarrollo de un proceso y reconocimiento de la educación que se imparte en los territorios Indígenas de Colombia, relacionan los siguientes apartes legales:

En el Artículo 7, el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana. El Artículo 10 define el español como idioma oficial de Colombia, las lenguas y dialectos de los grupos étnicos como oficiales en su territorio y que la enseñanza que se imparte en las comunidades de lengua propia será bilingüe. El artículo 68 de la Constitución Nacional, plantea que los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad.

Posteriormente, la Ley 115 del 8 de febrero de 1994, desarrolla los lineamientos de la educación para los grupos étnicos en el capítulo 3, del título 3, que comienza con la definición de la etnoeducación: artículo 55, "Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades 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".

Esta definición se refuerza con el artículo 56. Principios y fines. La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta además los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

Los demás artículos hacen énfasis en la educación bilingüe por medio de la lengua materna como fundamento escolar (Art. 57), la formación de educadores (Art. 58), las asesorías especializadas del MEN en concertación con las comunidades sobre el desarrollo curricular (Art. 59), la no intervención de organismos internacionales en la etnoeducación a menos que sea aprobado por el MEN en concertación con las comunidades indígenas (Art. 60), las

organizaciones educativas prestadoras del servicio en comunidades (Art. 61), la selección de educadores (Art. 62) y la celebración de contratos para la prestación del servicio en comunidades indígenas (Art. 63).

Los anteriores aspectos son desarrollados por el Decreto 804 del 18 de mayo de 1995, especialmente lo referente a los etnoeducadores, sus procesos de formación y vinculación (capítulo II), las orientaciones curriculares especiales para la educación de los grupos étnicos (capítulo III) y la gestión y administración institucional (en el capítulo IV).

De este decreto es importante conocer los principios de la etnoeducación, los cuales rigen la atención del servicio en los grupos étnicos: Artículo 2. Son principios de la etnoeducación: integralidad, entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza. Diversidad lingüística, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas mediante las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones. Autonomía, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos. Participación comunitaria, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía. Interculturalidad, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo. Flexibilidad, entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos. Progresividad, entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento y solidaridad, entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales.

Por último, el Decreto 2500 de 2010 reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración para la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) (Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para Pueblos Indígenas [CONTCEPI], 2013).

Capítulo 3

3.1. Marco metodológico

Según Eduardo Restrepo la metodología es el porqué del cómo de la investigación. Es decir, la metodología da cuenta detalladamente de las razones por las cuales se va a realizar la investigación de una forma específica, en aras de contestar una pregunta de investigación o un problema. (Restrepo, s. f.). Para analizar los procesos académicos y pedagógicos que permitan establecer las relaciones que pueden existir entre las formas como se enseña el español y su resultado en el desarrollo de las competencias comunicativas resulta pertinente abordarlo desde el método cualitativo. En este sentido, describimos no solo los procesos desarrollados en la presente investigación, sino que quedan plasmadas nuestras vivencias en el entorno de la etnia korebaju en el campo educativo a lo largo de los siete y trece años. Contamos con la experiencia en población indígena desde hace alrededor veinte años (Aracely) y directamente con el pueblo korebaju siete años y trece años (Ledyn) vinculada al sistema educativo dentro del territorio korebaju en una observación participante con estudiantes, padres de familia y autoridades locales y regionales como el Consejo Regional Indígena del Orteguaza Medio del Caquetá (CRIOMC).

3.2. Enfoque metodológico

El enfoque por el cual se desarrolla el paso a paso está determinado por el método etnográfico, el cual, según Eduardo Restrepo está basado en el tiempo que se dedica en un constante saber percibir y saber escuchar, ese escuchar no solo es oír, sino también escuchar aquello que no se dice, ser sensible. Por otro lado, es saber estar o es estar desacomodado y entrar a conectarse con la gente, acomodarse a la situación de la gente, saber qué decir y saber callar. Es un constante proceso reflexivo pensando lo que se hace, escribir, es saber narrar, saber pintar. Tener la capacidad de asombro y preguntarse auténticamente por el mundo (Restrepo, Video Taller de etnografica 2da sesión ¿En qué consiste el trabajo de campo?, 2019).

3.4. Métodos y técnicas de investigación

Dentro de las técnicas de investigación está la etnográfica y la entrevista biográfica. Las herramientas de la investigación que se utilizaron son la entrevista semiestructurada y la entrevista en profundidad, pero principalmente está la observación participante, teniendo en cuenta la experiencia de las investigadoras, puesto que llevan 14 años en territorio (Ledyn) y 21 años en trabajos con población indígena, incluyendo los siete años con el pueblo korebajū (Aracely). Además de la historia de vida definida por los docentes de las sedes y el diario de campo.

3.5. Ruta metodológica

A partir de la caracterización de los estudiantes y docentes de las sedes focalizadas se establecieron tres de las once que tiene la institución. La elección de los estudiantes de las sedes está determinada por las condiciones académicas de ellos que revisten formas particulares de ser y hacer durante el proceso de adaptación cuando llegan al sexto grado (sede principal), teniendo en cuenta que cada sede tiene características diferentes en lo geográfico, socioeconómico y comparten la misma problemática comunicativa del español.

Una vez realizado el diagnóstico de las caracterizaciones se continuó con las visitas o salidas de campo donde se aplicaron pruebas para determinar la comprensión del español a partir de la narrativa que sucede en los eventos de participación en las chagras familiares. Los estudiantes dan cuenta de manera oral sobre los pasos y descripción del proceso que conlleva realizar una chagra (cultivo pan coger). Estos los realizan en los dos idiomas.

Figura 1. Docente Norielly Dagua (traductora). Hermana Aracely Serna Restrepo y estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Docente Ledyn Méndez, docente Norielly Dagua (traductora) y estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Ejercicio de escritura en los estudiantes de quinto



Fuente: elaboración propia.

Se precisa realizar estas pruebas diagnósticas que permiten observar el nivel de aprendizaje y dominio del español, esto incluye la comprensión de lectura, una conversación sencilla y escritura, al igual que la observación directa de las clases de español de los docentes de cada sede (San Francisco, Agua Negra y Herichá).

Se entrevistaron algunos padres de familia, autoridades y egresados sobre la pertinencia de la enseñanza del español como segunda lengua en los estudiantes y al indagar sobre cómo fue su proceso de enseñanza y aprendizaje de esta lengua (dificultades, fortalezas, sugerencias) se permitió establecer el grado de pertinencia de los procesos desarrollados en sus tiempos y la influencia que ejercen en la actualidad estos métodos, que en muchos casos deben ser desaprendidos para dar vía a unos métodos acorde a las dinámicas que establecen las formas de enseñar una segunda lengua.

Las herramientas que permiten revisar con mayor precisión las investigaciones y la concentración de información que se recoja quedan registradas mediante vídeos, anotaciones en diario de campo y grabaciones de audio.

Se programaron cinco actividades en respuesta a los objetivos específicos de la tesis y que abarca el objetivo general para responder la pregunta de investigación, ya que se considera que cuenta con los elementos necesarios para establecer las relaciones existentes entre la enseñanza del español y la forma como los estudiantes korebajú aprenden y desarrollan la competencia comunicativa en español. Es así como cada objetivo está relacionado con las siguientes actividades, ver la tabla 1:

Tabla 1. Objetivo específico	Actividades propuestas
1. Caracterizar el método de la enseñanza del español como segunda lengua en los grados quinto, (2020) de la IER Mama Bwé Reojaché.	Actividad 3: Competencia comunicativa, escuchar. Actividad 4: Competencia comunicativa, hablar en español.
2. Identificar las dificultades de expresión en el desarrollo de sus competencias comunicativas en español que presentan los estudiantes de los grados quinto, (2020) de la IER Mama Bwé Reojaché.	Actividad 1: Competencia comunicativa, hablar. Actividad 2: Competencia comunicativa, escuchar.
3. Investigar los contenidos curriculares de la enseñanza del español como segunda lengua y su desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes del quinto grado.	Actividad 5: Revisión de currículos antiguos.

Fuente: elaboración propia

Objetivo específico 1. Caracterizar las prácticas de enseñanza del español como segunda lengua en los grados quinto, (2020) de la IER Mama Bwé Reojaché.

Actividad 3: Competencia comunicativa, escuchar.

Objetivo de la actividad 3. Identificar el grado de comprensión del español de los docentes de primaria a partir de la escucha de propuestas hechas en las reuniones de docentes de la institución.

Participantes: Docentes de las sedes de Agua Negra, Herichá y San Francisco.

Técnica de investigación: Etnográfica.

Tabla 2.

Actividad	Paso a paso
Observar la participación e interacción de los docentes dentro de las reuniones institucionales.	1. Llevar registro de las tres últimas reuniones convocadas por la institución. 2. Identificar los momentos de participación e intervenciones públicas de los tres docentes de las sedes de San Francisco, Herichá y Agua Negra.

Herramienta de investigación: Observación participante.

Recursos materiales: Los investigadores tendrán a la mano cámara fotográfica.

Duración y número de veces que se realizará: una vez por encuentro.

Registro de información: Identificación de los niveles de expresión oral en español.

Tabla 3.

Docentes	Reunión 1	Participación e intervención	Observación
Yolanda Ibáñez	Planeación	Es inquieta, pregunta cuando tiene dudas, es coherente en sus apreciaciones.	Se esfuerza por entender los temas antes de dar por terminado el encuentro, recalca mucho la retroalimentación, su español es fluido y comprensible.
Tirso Cruz		En los temas de planeación se muestran muy callados, son poco participativos, contestan con palabras cortas como sí y no o guardan silencio, sus intervenciones generalmente son en lengua materna.	Cuando no entiende las apreciaciones prefiere que le traduzcan en lengua materna.
Martín Bolaños		En reuniones de planeación es callado, no pregunta, en algunas ocasiones hace intervenciones en temas que tienen que ver con la siembra, por motivos del calendario escolar que interfiere en las prácticas culturales, en lo demás guarda silencio.	Tiene poca participación, casi siempre se expresa en lengua materna, muy poco español.

La jornada de planeación inició la semana del 25 al 29 de enero del 2021 a las 9:00 a. m.

con la presencia de los docentes de la primaria y la secundaria, donde se comparten ideas, se

organiza, se planean las actividades para el año escolar y se involucra a toda la institución. Este año contó con una especialidad, y es que debido a la realidad de la pandemia por el Covid-19 los estudiantes que viven en los sectores rurales no cuentan con conectividad para establecer una educación virtual. Como un acuerdo colectivo se decidió acogernos al sistema de alternancia para brindar mayor acompañamiento a los niños de las veredas y comunidades que no cuentan con fluido eléctrico ni conectividad, las estrategias de bioseguridad fueron diseñadas por los administrativos, y los docentes debían organizar el cronograma donde se atenderían los estudiantes por grupos, puesto que eran dos grupos organizados y denominados grupo A y grupo B. Se estableció una programación acorde a la realidad, al comienzo era algo complicado de entender, pues se tenían que desarrollar dobles eventos: reuniones, salidas, horarios y todo lo demás para poder cumplir con los protocolos de bioseguridad en la sede principal.

Para los docentes de primaria identificados en el proceso de investigación, este tipo de actividades les resulta agotador, puesto que tienen muy poca participación, solo contestan cuando se les pregunta, la mayor parte del tiempo se comunican en lengua materna y al final están atentos al trabajo que esté estructurado para leerlo y saber lo que les corresponde realizar. Sin embargo, cuentan con la libertad que son ellos los que organizan las estrategias pedagógicas en cada una de sus sedes para aplicar o no la alternancia.

Tabla 4.

Docentes	Reunión 2	Participación e intervención	Observación
Yolanda Ibáñez	SIE	Sus aportes son valiosos, se apropia de los conceptos relacionándolos en la práctica, manifiesta las debilidades que se presenta en el proceso de la enseñanza.	Muestra interés y responsabilidad en la apropiación de acuerdos.
Tirso Cruz		Es poco expresivo, muy callado, tímido e inseguro, lo manifiesta con una sonrisa muy frecuente, no propone y evade la respuesta a las preguntas.	Se le dificulta manifestar los procesos en español, la mayoría de las veces se expresa en lengua materna.
Martín Bolaños		En temas donde requieren aportes o propuestas para ajustes de procesos es callado, guarda silencio, tiene poca participación, en ocasiones se aísla.	Se le dificulta expresarse en español, pero tiene fluidez en la lengua materna.

En la jornada del 29 de abril del 2021 nos reunimos los docentes de la Institución Educativa Rural Indígena Mama Bwé Reojaché con el objetivo de hacer ajustes al SIE. La reunión inició con un saludo de bienvenida y un video de reflexión sobre las prácticas educativas, luego se hizo la lectura del SIE donde se necesitaba la atención del cuerpo docente para las apreciaciones o ajustes. Durante el proceso los docentes se mostraron algo indiferentes, con su silencio parecía que no comprendían lo que se estaba realizando, pocas veces preguntaban y en momentos de socializar aprueban el compromiso adquirido.

De los tres docentes del proceso de investigación solo la docente Yolanda Ibáñez participa activamente, argumenta y cuenta anécdotas de las actividades desarrolladas en la escuela, los otros dos docentes no cuentan con el mismo nivel de participación argumentativo en español, solo se desenvuelven en lengua materna, dejando en el vacío la falta de apropiación del ejercicio realizado, estos comportamientos suceden siempre cuando se necesita de reflexiones para mejorar el proceso académico y formativo en la institución.

Tabla 5.

Docentes	Reunión 3	Participación e intervención	Observación
Yolanda Ibáñez	Elaboración del material de apoyo (guías didácticas para la enseñanza).	Es analítica, se expresa de manera coherente, fluida en español y lengua materna, realiza aportes, involucra al equipo a tomar responsabilidades, se apropia de los procesos, se inquieta cuando no se logran los objetivos.	Se expresa con facilidad en español y lengua materna.
Tirso Cruz		Cuando la rectora hace intervenciones en español sobre los avances de los procesos solo el líder lo manifiesta en español, los demás guardan silencio y participan de las traducciones de su líder expresándose en lengua materna. Es el comportamiento general del equipo.	No hablan en español, solo se expresan en lengua materna.
Martín Bolaños		Cuando la rectora hace intervenciones en español sobre los avances de los procesos solo el líder lo manifiesta en español, los demás guardan silencio y participan de las traducciones de su líder expresándose en lengua materna. Es el comportamiento general del equipo.	No hablan en español, solo se expresan en lengua materna.

La actividad del 30 de abril del 2021 se realizó con la presencia de los docentes indígenas de la primaria con el objetivo de aportar ideas en la construcción del material de apoyo diseñado para educación propia, basado en la experiencia docente, respondiendo a la necesidad y contexto de la población indígena y campesina de la región. En esta actividad se contó con el apoyo del docente líder indígena quien acompañó, dirigió y desarrolló el proceso durante la jornada en lengua materna, con el fin de poder avanzar en la apropiación de competencias y desempeños.

En este tipo de actividades se percibió poco compromiso y dedicación para su labor, se justifican ante las irregularidades de incumplimiento que se presentan ante las exigencias. Ellos la mayor parte del tiempo guardan silencio y esperan que su líder realice la propuesta, para luego aprobarla sin saber si se ha comprendido o no. El docente líder indígena es quien termina

haciendo gran parte del trabajo, los demás docentes se acogen a las propuestas sin dar una opinión en español y solo hablan en lengua materna cuando quieren dar su punto de vista sobre alguna inconformidad.

Referentes de nivel de comprensión: Tomar como referente las micro habilidades de las mallas de aprendizaje de las habilidades escuchar y hablar.

Micro habilidad escuchar todas las 12 allí expuestas. Hablar 1, 4, 5, 6, 8, 11, 12.

Actividad 4: Competencia comunicativa, hablar en español.

Objetivo de la actividad 4. Conocer el dominio del español mediante la descripción de su historia de vida como docente y las ayudas didácticas, metodología que ha utilizado en la enseñanza del español como segunda lengua en los estudiantes de las sedes seleccionadas.

Participantes: Docentes de las sedes de Agua Negra, Herichá y San Francisco.

Técnica de investigación: Narrativa, historia de vida.

Tabla 6.

Actividad	Paso a paso
A manera de entrevista se describirán los procesos, métodos y herramientas didácticas utilizadas para la enseñanza del español.	Con la ayuda de la grabación se sacó el espacio con cada docente para escuchar los procesos que se han ido marcando con el paso del tiempo en su enseñanza del español y lengua materna. Se desarrollaron las siguientes preguntas: nombre y apellidos, edad, sedes en las que ha trabajado, cuantos niños hay en cada sede, qué grados ha enseñado, qué ayudas ha usado para la enseñanza del español, qué métodos ha utilizado para la enseñanza del español, qué lengua predomina en sus estudiantes, qué estudiantes se expresan bien en su idioma korebajɨ, sus estudiantes del quinto grado se expresan bien en español, sus estudiantes korebajɨ del quinto grado son comunicativos en su propio idioma, cree que el español se ha enseñado adecuadamente.
El docente contará a partir de preguntas orientadoras los procesos y metodologías utilizadas durante el tiempo que ha enseñado el español a los estudiantes korebajɨ. Lo describirá en el idioma español.	Se entrevistaron a tres docentes (uno por sede) quienes responderán las siguientes preguntas: ¿Cómo aprendió español?, ¿desde qué edad aproximadamente considera que aprendió a expresarse en español?, ¿considera que en la actualidad sabe español?, ¿qué ha usado para enseñar español?, ¿cómo aplica las herramientas pedagógicas durante el tiempo que enseña el idioma español?, ¿desde qué grados se empieza a enseñar español?, ¿qué tantas horas dedica a la enseñanza del español?, ¿cómo empieza a enseñar el español?, ¿cuál es la secuencia curricular para iniciar y terminar la enseñanza del español? Nómbrelos desde el primer grado hasta el último que enseña.

Duración y número de veces que se realizó: Una vez por docente por sede.

Recursos: Grabadora periodística, cámara.

Registro de información: Inventario de ayudas didácticas y descripción de metodologías aplicadas.

Tabla 7.

Docente	Sede	Ayudas utilizadas	Metodología aplicada
Martín Bolaños Pizarro	Agua Negra	Plan de estudio estandarizado por varios años. Libros del MEN. Temas memorizados. Diccionarios.	Hablar en español. Búsqueda de significado de vocabulario en el diccionario. Hablar en público mediante cantos, poesías y otros. Desarrollo de temáticas estandarizadas.
Yolanda Ibáñez Gutiérrez	San Francisco	Plan de estudio, libros, lectoescritura de <i>Nacho Lee</i> , libros del MEN, diccionario y su propia experiencia.	Les habla en español. Los pone a leer. Hace buscar en el diccionario las palabras desconocidas. Usa los cantos, la poesía y las presentaciones públicas para ejercitar el español de manera memorística.
Tirso Cruz Piranga	Sede Herichá	Se ha usado el plan de estudio estandarizado, sacado de libros de español. Las orientaciones que se daban a todos los maestros desde la coordinación de educación contratada de enseñar español, igual los padres de familia.	Hablar en español a los niños. Lecturas, buscar las palabras en el diccionario.

En noviembre de 2020 se hizo una entrevista a Yolanda Ibáñez en la cual nos cuenta su historia como docente. En esta conversación nos relataba las dificultades que tuvo en el aprendizaje del español, una de las anécdotas que cuenta tiene que ver cuando salió a validar la normal superior y fue allí donde más tuvo que exigirse para aprender a expresarse.

La docente se nota con un alto nivel de comprensión y expresión desarrollada en la competencia comunicativa oral en español. Da a conocer sus ideas, hechos de forma comprensible y elocuente. Ha trabajado alrededor de catorce años como docente, ha estado en

las sedes de Jácome Mama Bwé, actualmente en San Francisco, lugar de residencia. Manifiesta su interés por los estudiantes y sobre todo desea que se desenvuelvan en español. Sus guías de enseñanza están basadas en textos de español general que llegan del MEN y las que inicialmente se venden como la de las editoriales Santillana y Norma.

El 7 de mayo nos dirigimos a realizar la entrevista al docente bilingüe Martín Bolaños, lo visitamos en su residencia ubicada en la comunidad de Santa Rosa, donde convive con su núcleo familiar conformado por los hijos y nietos, la visita fue en un sitio acogedor rodeado de mucha vegetación y en un ambiente agradable para escuchar su historia de vida.

La entrevista dura aproximadamente una hora, pues fue muy entretenido el poder escuchar acontecimientos históricos que han marcado la vida de las personas, una de ellas es conocer cómo fue que aprendió a hablar español, indagar sobre su experiencia docente, su trayectoria por las sedes de la institución y por qué no, conocer su descendencia familiar. Este hecho nos permitió reflexionar sobre las dificultades que han tenido que enfrentar para hacerse entender en español, pues a pesar de que no cuenta con estudios universitarios ha tenido múltiples capacitaciones para líderes comunitarios en la cual ha participado de manera responsable y comprometida, aspectos que le han permitido fortalecer su expresión oral.

Las herramientas o ayudas metodológicas que ha utilizado por mucho tiempo al igual que muchos de sus compañeros son los textos del Ministerio o apoyos de otros programas educativos, nos cuenta sobre algunas de las estrategias metodológicas que ha implementado para la enseñanza del español, que son la poesía, el canto, las coplas y demás, pues relata que ha utilizado el método memorístico, y repetitivo para que los estudiantes vayan aprendiendo vocabulario nuevo y así poder nutrir la fluidez verbal de los niños. Otro factor importante que manifestó aplicar fue la utilización del diccionario de español, ya que este elemento les permite a los niños conocer el significado de las palabras y poder relacionarlas de acuerdo con el contexto.

Actualmente aplica las guías elaboradas por lenguaje propio y desde la experiencia de los maestros bilingües, considera que le van dando mejores resultados por la apropiación y contexto.

El viernes 14 de mayo de 2021 se entrevistó al docente Tirso Cruz de la sede de Herichá. En medio de su conversación cuenta que lleva 32 años ejerciendo como docente, que es egresado de la institución de Mama Bwé en 1987, un año después se dedica a la docencia, hasta el día de hoy. Estuvo en tres sedes de las cuales en la actualidad lleva enseñando 23 años. Sus métodos de enseñanza del español están basados en la utilización de planes de estudio estandarizados de manera general. Usa los apoyos de libros de español que encuentra y han llegado. Entiende que esta lengua es importante enseñarla a los niños, pero que esto resulta un poco difícil cuando ellos hablan entre sí solo en lengua materna. Cuenta la experiencia de un grupo de estudiantes de su escuela que tuvo mezclado entre niños mestizos, los Coreguaje salieron aprendiendo más el español. Manifiesta que al parecer dice que el español se aprende más en la interacción con los que hablan español. Manifiesta que él aprendió el español en el colegio hablando con los demás, porque en esa época no se hablaba Coreguaje. Las estrategias actuales que usa para enseñar español están basadas en la lectura y la búsqueda de significados de las palabras desconocidas.

Figura 5. Hermana Aracely Serna Restrepo y docente Martín Bolaños Pizarro



Fuente: elaboración propia.

Figura 6. Docente Yolanda Ibañez Gutiérrez



Fuente: elaboración propia.

Objetivo específico 2. Identificar las dificultades de expresión en el desarrollo de sus competencias comunicativas en español que presentan los estudiantes de los grados quinto, (2020) de la IER Mama Bwé Reojaché.

Actividad 1. Competencia comunicativa, hablar.

Objetivo de la actividad 1. Identificar el grado de competencia comunicativa en su expresión oral que tienen los estudiantes del quinto grado en castellano, para conocer el desarrollo alcanzado en esta lengua.

Participantes: Estudiantes del quinto grado de las sedes de Agua Negra, Herichá y San Francisco.

Técnica investigativa: Etnográfico.

Herramienta investigativa: Observación participante.

Tabla 8.

Actividad	Paso a paso
Identificación de los niveles de expresión oral en español: a partir de la narración de las vivencias que han tenido en la participación del trabajo de la chagra, el estudiante describe cuales son los pasos para hacer una chagra desde el comienzo hasta el final.	1. Se entrevistó a cada estudiante utilizando el recurso de una grabación solo de audio. Con el apoyo del docente de la sede se le pide que le oriente al estudiante para que describa con sus propias palabras en español qué trabajos ayudó a hacer durante la chagra Y describa paso a paso, 84aci se hace una chagra desde el principio hasta el final. 2. Se hizo un conversatorio con el docente bilingüe y se analizó la descripción dada por el estudiante realizado en español.

Referentes: se tienen como referente las micro habilidades de las mallas de aprendizaje de español del grado quinto de las habilidades escuchar y hablar. Micro habilidad de hablar 1, 4, 5, 6, 8, 11.

1. Produce textos orales como argumentaciones, entrevistas, relatos para comunicar a otros sus ideas teniendo en cuenta el contenido, la estructura y el propósito comunicativo.

4. Planea y ensaya presentaciones orales eligiendo el vocabulario, incorporando los contenidos aprendidos y consultados, teniendo en cuenta el propósito comunicativo y la audiencia a la que se dirige.

5. Produce textos orales atendiendo al destinatario, al contexto de producción y a los saberes previos que comparte con sus interlocutores.

6. Realiza exposiciones orales en las que presenta las ideas de forma ordenada y las fundamenta con datos, ejemplos y fuentes de consulta.

8. Reconoce el registro apropiado para contextos comunicativos formales e informales.

11. Organiza sus ideas para expresarlas con claridad.

Recursos materiales: equipo de audio.

Duración y número de veces que se realizará: en septiembre, una vez por grupo de sede.

Registro de información: identificación de los niveles de expresión oral en lengua materna y castellano.

Tabla 9.**Sede:** Agua Negra Miupú.

Estudiante	Fluidez verbal en lengua materna	Fluidez verbal en español	Actitudes y comportamiento
Franco Bayardo Bolaños Camacho.	Según la docente bilingüe el estudiante solo expresa palabras cortas, pero la timidez evita que lo haga con mayor libertad.	Se muestra con palabras cortas pero coherentes. En la casa no se habla mucho el español. Tiene poca riqueza en el vocabulario.	Se mostró tímido y nervioso.
Zarich Andrea Bolaños Figueroa.	Se mostró con más seguridad, fluidez y propiedad al explicar el tema propuesto.	Mostró mayor expresión y fluidez al explicar el tema de la chagra. Explica que sale con la familia al mercado para vender los productos en San Antonio, tiene más relacionamiento con la población mestiza.	Mostró seguridad, tranquilidad, confianza en la manera de relacionarse.
Jelier Andrés Bolaños Piranga.	Se muestra con riqueza en la expresión verbal en su lengua materna.	Manifiesta que en la casa los familiares hablan en los dos idiomas.	Se mostró tranquilo, sereno y en confianza.
Sandy Lorena Figueroa Iles.	Se expresa bien en lengua materna.	Habla poco español.	Habla menos pero se mostró tranquila.
Yeily Yireth Iles Gutiérrez.	Se expresa bien en lengua materna.	Tiene riqueza de vocabulario y se hace entender en español, maneja fluidez verbal.	Se mostró segura y tranquila en su expresión.

Tabla 10.**Sede:** Herichá.

Estudiante	Fluidez verbal en lengua materna	Fluidez verbal en español	Actitudes y comportamiento
Santiago Figueroa Camacho.	Se mostró de pocas palabras, necesitó ayuda de la docente bilingüe.	Habla poco, tiene baja riqueza en el vocabulario. En la casa dice que no se habla español.	Un poco tranquilo.
Sindi Vanesa Iles Cruz.	Relató en pocas palabras los pasos de la chagra, tiene poca fluidez de expresión.	No logra expresarse.	Se mostró tímida, e insegura. Se le aguaron los ojos ante las preguntas en español.
Bricel Daniel Piranga Valencia.	Poca fluidez al expresar el relato de participación.	No expresa con riqueza de vocabulario las frases, usa muchos monosílabos y respuestas, sí y no.	Un poco tranquilo pero tenso para responder.

Tabla 11.**Sede:** San Francisco.

Estudiante	Fluidez verbal en lengua materna	Fluidez verbal en español	Actitudes y comportamiento
Luis Eduardo García Cruz.	No tiene fluidez verbal. Solo relata en monosílabos y palabras sueltas.	Entiende la lengua pero no relata nada en español, sus respuestas están dadas en sí o no, y repite con palabras de las mismas preguntas.	Muy tímido, solo responde con la docente bilingüe.
Geidy Melisa Bolaños Cruz.	Maneja bien la fluidez verbal en su lengua materna.	Tiene riqueza de vocabulario se expresa medianamente bien en español y es coherente en su hablar. Está rodeada de una persona que habla solo español en la casa (mestizo).	Se mostró serena y tranquila.

El 16 de marzo de 2021 nos reunimos con los estudiantes de la sede de Herichá para la aplicación del instrumento de investigación enfocado en la entrevista, donde se contó con la presencia de la docente bilingüe Norielly Dagua Trochez, quien está apoyando el proceso de la investigación. Se inició con una corta presentación de cada uno de los niños donde se les explicó en español sobre el objetivo de las técnicas que se iban a emplear. Luego la docente bilingüe les explicó en su lengua materna para que los niños se familiarizaran con la técnica, los estudiantes algo inquietos y un poco nerviosos permitieron el desarrollo de la actividad. Esta se enfocó en que cada uno hiciera un relato acerca del proceso de la elaboración de la chagra familiar y que contaran el paso a paso, primero en lengua materna, luego en español.

La experiencia fue muy novedosa pues nos permitió conocer el nivel de fluidez en lengua materna y en segunda lengua. Se pudo percibir que los niños de la sede estaban un poco nerviosos, tensos, se notaba al parecer por su comportamiento como si fueran a ser juzgados por los docentes que para nuestro caso representábamos la autoridad educativa del Colegio de Mama Bwé Reojaché. Una vez relacionados con la docente bilingüe demostraron interés en la

prueba contestando con palabras cortas y respuestas que solo daba para responder entre sí y no, sin argumento aclaratorio o explicativos de sus procesos. Su nivel de comprensión del español está por debajo de las facilidades de entablar una conversación que pueda exceder un minuto. Se terminan en cortas frases y monosílabos sus respuestas.

Ante la situación de narrar sus situaciones y participación en la actividad de la chagra, en su idioma materno con la ayuda y comprensión de la docente bilingüe, se mostraron igual de pocos en sus narraciones ante preguntas que se les hacía. En algunos momentos daban respuestas incoherentes a las preguntas, con frases cortas, se mostraron callados, poco expresivos.

Podemos concluir con el grupo de estudiantes de la sede de Herichá, son estudiantes que tienen poca fluidez verbal en los dos idiomas, sus niveles de expresión y comunicación son limitados, muy callados, poco vocabulario, mucha timidez (miedo) que impide la fluidez aun en su lengua materna.

El 17 de marzo de 2021 se convocó a dos de los estudiantes de San Francisco, la actividad empezó con un saludo de bienvenida donde se notaba la alegría por saber el motivo de la reunión, la niña Geidy Melisa Bolaños Cruz con la que se había venido trabajando desde el año anterior se mostró muy inquieta e interesada por participar del proceso, la docente bilingüe Norielly Dagua, le preguntaba en lengua materna si se sentía a gusto por estar participando del proceso, ella con su sonrisa muy marcada le contestó en lengua materna que estaba muy nerviosa pero que le gustaba estar con nosotros, lo que no pasó con el niño Luis Eduardo García Cruz, para quien fue muy difícil poder entablar la comunicación, pues no contestaba con palabras, sino con una sonrisa que demostraba que estaba lleno de nervios, posteriormente se les preguntó en lengua materna si habían participado de la elaboración de la chagra familiar, la estudiante Geidy Melisa fue más fluida y dio a conocer el proceso de la chagra mediante una narración corta, pero fue clara en brindar la información, lo que más nos inquietó es la seguridad

para contar su historia en lengua materna. El niño Luis Eduardo solo contestó con respuestas muy cortas y monosílabos, en esta actividad estuvimos cerca de treinta minutos en un conversatorio de lengua materna con traducción en español, finalmente la docente bilingüe y las docentes de investigación realizan un análisis sobre la capacidad argumentativa que mostraron cada uno de los niños en lengua materna y en español que a pesar de que los dos eran de la misma escuela han vivido contextos diferentes.

El 18 de marzo del 2021 nos reunimos con dos estudiantes de la sede de Agua Negra, ellos son Zarich Andrea Bolaños Figueroa y Franco Bayardo Bolaños Camacho con los niños iniciamos con la presentación de cada uno de ellos, se mostraron muy alegres, dinámicos, el ejercicio empezó con el niño, se mostró un poco distraído pues estaba más interesado en jugar canicas que estar en la reunión, tuvimos que invitarlo nuevamente a participar de la actividad y conquistarlo con pasabocas para que nos escuchara, luego decidimos que le daríamos el turno a la niña (Zarich), ella sí mostró más fluidez en lengua materna y español pues 90acia una narración de situaciones que se vivía en la familia cuando desempeñaban las actividades de la elaboración de la chagra en lengua materna, nos contaba que para ser una niña de tan corta edad tenía que cumplir con tareas de la casa cuando se ausentaba la madre, es una niña alegre, dice entender español y participa de diálogos cortos que se relacionan con su contexto. En el caso de Franco se mostró tímido, solo respondía esporádicamente, contaba un proceso que parecía más memorístico y aprendido en la escuela que argumentado según su vivencia, es un niño de diez años que la mayor parte de su tiempo la pasa en compañía de sus abuelos, él manifiesta que en su casa solo hablan en lengua materna, se le dificulta responder de forma coherente, es gracioso y juguetón. Al finalizar la actividad les agradecemos por compartir con nosotras sus experiencias, la docente bilingüe quien nos interpretaba la conversación manifestaba que la diferencia de cada uno de ellos era la edad, la poca interacción de las

personas mestizas y que gran parte, el niño permanecía con la abuela quien le habla todo el tiempo en su lengua materna.

En el encuentro del 19 de marzo de 2021 nos reunimos con los otros tres niños de la Sede de Agua Negra, desconociendo el motivo de la ausencia de la docente bilingüe, las investigadoras procedimos a realizar la actividad planeada contando con la limitante de la comunicación solo en español.

Pese a esta situación iniciamos de manera sencilla, es decir, con un lenguaje básico en español a explicarles el motivo del encuentro. Los estudiantes se mostraban muy alegres, tranquilos, con confianza y prestos a responder nuestras inquietudes, resaltamos la manera de expresión de una de ellas, Yeily Yireth Iles Gutiérrez, quien tiene un buen dominio del español de acuerdo con su edad y nivel escolar, se mostró muy segura, disfrutaba del diálogo y compañía que tenía con nosotras, ella prácticamente terminó de orientar el desarrollo de la conversación, contándonos su participación y desarrollo en la chagra familiar, los otros dos compañeros le complementaban y accedían a aclarar algunos momentos que tenían que ver con los pasos para implementar una chagra Coreguaje.

Dos de estos estudiantes, Yeily Yireth y Jelier Andrés, tienen mejor dominio del español y en algunos momentos no logran expresar palabras o frases por la escasez en la riqueza del vocabulario, dicen entender el español, pero a veces no le salen palabras para expresarlo. Quieren hacerlo, pero no saben cómo así lo manifestaron.

El grupo en general maneja un buen nivel de desarrollo en la competencia comunicativa, a excepto de una de ellas que entiende poco español y no lo habla, los otros dos niños sí entienden y hablan.

En su actitud comportamental, estuvieron tranquilos, en confianza, muy activos y dinámicos. Su nivel de relación sociable ayuda al desarrollo del idioma español. Cuando se les indagó cómo habían aprendido la lengua respondieron que en la escuela y en la casa porque los

padres les insisten de que deben aprender hablar bien español. Una de las estudiantes acompaña a sus padres a San Antonio a vender los productos, por lo cual tiene interacción constante con el mestizo y eso le permite ir aprendiendo palabras que enriquecen su vocabulario.

Figura 7. Docente Norielly Dagua (traductora) y niños de la sede de San Francisco



Fuente: elaboración propia.

Figura 8. Hermana Aracely Serna Restrepo con estudiantes del grado quinto



Fuente: elaboración propia.

Dentro del desarrollo de la investigación y análisis se establecen dos interrogantes con posibles respuestas desde los momentos vividos en el territorio.

1. ¿Qué implica el desarrollo de la oralidad? En el contexto de la etnia Korebaju o cualquier pueblo de tradición oral, implica la capacidad de escuchar, comprender y reproducir un saber por medio de las diferentes formas o géneros narrativos como el canto y las historias míticas para mantener la memoria de los acontecimientos del pueblo.
2. ¿Qué aspectos de la oralidad abordaremos? Capacidad de escucha, comprensión y fluidez para expresar de manera comprensiva.

Actividad 2: Competencia comunicativa – escuchar.

Objetivo de la actividad 2: Identificar el nivel de comprensión de relatos en lengua materna y en español de los estudiantes a partir de la escucha de un mito de su cultura, para conocer el grado de dominio en comprensión de cada lengua, en especial el español.

Participantes: Estudiantes del quinto grado de las sedes de Agua Negra, Herichá y San Francisco.

Tabla 12.

Actividad	Paso a paso
Técnica investigativa: Etnográfico. Herramienta investigativa: Observación participante.	1. Se graba a la docente bilingüe Miriam Piranga haciendo la narración del mito <i>El camino de los muertos</i> dentro de una clase. Este se hará en los dos idiomas. 2. Posteriormente se motiva al niño para ver y escuchar la narración del mito en español, se entra en un diálogo tipo cuestionario. 3. Extraer las ideas principales y secundarias del mito.

Referentes: Relato: Junisaimaa “Camino de los muertos o vía láctea”, “Huellas de la Madre Laura en los Caminos de los Pueblos Indígenas”, p. 94.

Relato: Junisaimaa “Camino de los muertos o vía láctea”
Narrado por Jesús Figueroa, cacique de la comunidad de Peña Roja y traducido por Constantino Figueroa, docente del colegio Mama Bwe Reojaché.

“Antiguamente una viuda fue a pescar al lugar por donde andaba con su esposo. Tenía dos hijos y estaban pescando con ella. Cuando estaban barbasquiando llegó el espíritu del esposo, primero encontró a los hijos y estos llamaron a su mamá, el hijo menor dijo: mamá, ya llegó mi papá. Ella contestó: su papá ya está muerto. Pero el hermano menor volvió a decir: mire, aquí está mi papá, ella se vino y al llegar lo vio parado. Esa persona era la que se habían comido los Uitoto. Él estaba parado como una persona viva, tenía el cuerpo con polvo de ají y el hijo menor dijo: papá usted ¿por qué tiene ají en todo el cuerpo? (ese ají fue con el que lo cocinaron los Uitoto para comérselo). Al preguntarle por qué tenía ají él contestó: como yo vine por el camino de su tía, se me pegaron los cadillos, eso lo dijo para envoltarlos y que no se dieran cuenta que él era muerto. En el hombro tenía la bodoquera y el carcaj con las flechas, el espíritu dijo:

Vamos a la casa ya está tarde y va a llover. La viuda estaba maliciosa y pensaba sola, este se murió y ¿otra vez vuelve el espíritu? El espíritu adivinaba lo que la mujer estaba pensando. El espíritu iba adelante, (si va detrás se embolata), los llevó a un lugar como si fuera una loma, se veía como loma, pero los estaba llevando al cielo.

En el camino había un palo grande atravesado, en este palo había abejas. Pasaron el palo, había una laguna donde todos los muertos se bañan para quitarse la mugre. Él se bañó primero y le dijo a la esposa que se bañara, ella no quiso, él preguntó a los hijos: ¿por qué no se bañan? la mamá dijo: No, los muchachos no se van a bañar. Siguieron de esa laguna a una loma y llegaron a batiojecho (báti: espíritu, ojecho: seno de mujer) estaba botando leche como una fumigadora, todos los que llegan muertos chupan de esa leche, primero chupó el espíritu y luego dijo a la esposa: chupe, pero ella no quiso (cuando chupa de ese seno la persona se embolata, se pierde del camino).

De ahí el espíritu hizo como si se fuera a caer y desapareció, hizo así para embolatarlos y perderse, hacía como si se enredara y caía. Ya estaban llegando a la casa de los muertos, se quedaron solos y no sabían para donde seguir, la casa se veía cerca, entraron a la casa, pero no se veía gente, era una casa grande pero no había nada.

Había una persona guardiando a la señora del sol y él miró cuando llegaron y dijo: Viene la gente que tiene sangre, la señora del sol pensaba que estaban llegando los tomadores de yagé por eso los dejó ahí. El guardián dijo nuevamente: ahí está la gente que tiene sangre, ya era tarde y la casa seguía sola, esta casa es solamente para los que no tienen sangre, la mujer dijo: ¿por qué dice eso? ¿Por qué es solamente para la gente que no tiene sangre? Dentro de la casa no se miraba nada, solo luces, la casa no tenía divisiones, alrededor se miraban luces, esas luces son los muertos que están con la cola para arriba, las luces son los anos de los muertos que están alumbrando.

El hijo menor quería asar los pescados que llevaba, ya estaba tarde y tenía hambre, al colocar el pescado se apagaba la luz, pasaba a otro y también se apagaba; no era fuego, eran los anos de los muertos, al pasar a otra luz, se le trozó el dedo índice porque lo metió en el ano del muerto, ya estaba tarde cuando llegó la señora del sol y dijo: Vengan los que están ahí, esta es la casa de los espíritus, ya está oscureciendo y ya se van a levantar, al decir esto, se los llevó para la casa de ella. Estando ya en la casa de la señora del sol, se levantó mucha gente en la casa de los muertos, bailaban, cantaban, gritaban, hablaban los espíritus (si no se los lleva la señora, se los habrían comido los muertos).

La señora les dio de comer, el casabe era de maíz, el casara mano tenía carne, ella les colocó eso para que comieran, comieron mucho pero la comida no se acababa, el hijo menor le preguntó a la mamá: ¿por qué esto no se acaba?, nosotros comemos bastante pero esto no se acaba, estaba escuchando la señora y le preguntó ¿por qué dice eso? la mamá le contestó: él dice: nosotros comemos pero la comida no se acaba, la señora le dijo: tóquenme, la tocaron y siguieron comiendo entonces mermó la comida.

Vivieron un tiempo en la casa de la señora, ella los trataba como a sus hijos, los llamaba así: hijos, los mandaba a la chagra a traer frutas; la chagra estaba cerca, primero los mandó a traer batatas, la chagra estaba cargadita de batatas, al cogerlas eran lombrices de tierra, fueron a coger ñame y estaba cargadito, al cogerlo resultaron ser los testículos, se regresaron a la casa y ella les preguntó: ¿hicieron lo que les dije? Dijeron: no, porque pasó esto, le contaron, les dijo: vengan tóquenme, se fueron a la chagra y lograron coger el ñame, sin tocarla a ella no podían hacer nada, quisieron coger guamas porque estaba bien cargadita y se quejó como una persona, decía: ayayay mi brazo, no se podían robar, fueron a coger piñas que estaban maduritas y dijo: ayayay mi cabeza,

fueron a coger beko y dijo: ayayay mi pene, fueron a coger uvas y dijo: ayayay mis ojos y así todas las partes del cuerpo con todas las frutas que tenemos los korebajû.

No podían coger nada sin antes tocar a la señora, ellos tenían hambre, pero no podían coger sin permiso, así con todas las cosas. Un día vieron venir otra gente que traía unas mochiladas de maíz; esas personas son los chamones (pájaros) pero se veían como personas, venían con los chulos, ellos traían carne pulpa, fresquita, para ellos es fresca, pero para nosotros es podrida, de toda esta comida que comen los chamones (pájaros) y los chulos le llevan a la señora. La señora le pregunta a la mamá y a los hijos: ¿ustedes quieren ir a la chagra con los chamones? ellos dicen: sí, la señora le dice a los chamones: denles ropita vieja, y los hijos se fueron a la chagra.

Al llegar miraron el cultivo, era de ellos, era su chagra, caminaban no por el suelo, sino volando, no se daban cuenta que estaban volando, los chamones se estaban acabando el maíz porque se lo estaban llevando para el cielo para alimentar a la señora. Al regresar, los hijos le dijeron a la mamá: la chagra que nosotros sembramos ya se está acabando, los chamones se la comieron, al oír esto la señora les preguntó: ¿ustedes quieren volver a su casa?, ellos dijeron: Sí. La señora preguntó nuevamente: ¿ustedes quieren volver a su casa? Se regresaron a su casa. Al llegar fue como si vinieran de la chagra. La señora del sol le había recomendado al niño que tenía el dedo cortado: no puede dejarse ver ese dedo de nadie, solo lo puede utilizar para coger animales que sirvan de alimento o sea que podía utilizarlo en la cacería, el niño le dijo: Sí, él mantenía su dedo tapado para que nadie se lo viera, llegó a su casa y no lo mostraba. Había un niño muy inquieto en la comunidad y le preguntó: ¿por qué no deja ver su dedo? El niño le decía: No, no puedo. Le pedían que lo mostrara, pero siempre lo negaba, ese muchacho lo obligó un día y se lo destapó, al destaparlo lo miró y de una vez murió el niño inquieto”.

Recursos: Los investigadores tienen a la mano equipo de video o audio para grabar cada uno de los momentos del desarrollo de la actividad.

Registro de información: Identificación de los niveles de expresión oral en español.

Tabla 13.

Sede: Agua Negra Miupú.

Estudiante	Fluidez verbal en español	Actitudes y comportamiento
Franco Bayardo Bolaños Camacho	Se expresa en español de manera coherente, organiza ideas y se hace entender.	Tranquilo.
Zarich Andrea Bolaños Figueroa	Para esta actividad no habló en español, solo hizo un metarelato en su lengua materna.	Desmotivada para hablar.
Jelier Andrés Bolaños Piranga	Se expresa de manera fluida y tiene capacidad de comprensión al momento de expresarse.	Tranquilo.
Sandy Lorena Figueroa Iles	No habla español, solo algunas palabras sueltas.	Timidez.
Yeily Yireth Iles Gutiérrez	Se expresa bien en español, ordena las ideas y tiene capacidad de comprensión ante la escucha de relatos orales.	Tranquila y segura.

Tabla 14.

Sede: Herichá.

Estudiante	Fluidez verbal en español	Actitudes y comportamiento
Santiago Figueroa Camacho	Se le dificulta expresarse en español, a pesar de que comprenda ideas.	Tímido, nervioso.
Sindy Vanesa Iles Cruz	Se le dificulta comprender y expresarse en español es poco comunicativa.	Nerviosa, inquieta, tímida.
Bricel Daniel Piranga Valencia	Comprende el español, pero no se expresa, le falta coordinar ideas.	Nervioso, inquieto, temeroso.

Tabla 15.

Sede: San Francisco.

Estudiante	Fluidez verbal en español	Actitudes y comportamiento
------------	---------------------------	----------------------------

Luis Eduardo García Cruz	Comprende el español, no es tan expresivo, le falta fluidez, pero manifiesta sus respuestas por escrito.	Nervioso.
Geidy Melisa Bolaños Cruz	Comprende en español. Pero le falta expresarse con mayor fluidez y organizar las ideas.	Nerviosa, inquieta.

Referentes de resultados de las actividades

DBA 4. Identifica información sobre contextos culturales e históricos en diferentes géneros literarios.

¿Dónde estaban la familia del muerto? ¿Qué iba hacer la familia del muerto?

DBA 5. Comprende el sentido global de los mensajes orales a partir de la relación entre la información explícita e implícita.

¿Qué aprendió de la historia? Según la narración, ¿qué se debe hacer para recoger un producto de la chagra? ¿Qué pasa cuando no se pide permiso al coger un producto de la chagra?

DBA 6. Identifica el propósito comunicativo de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.

¿Qué es lo más importante que identifica en la narración? dígalos en sus propias palabras.

Cuéntenos ¿cómo inicia y cómo termina la historia?

DBA 7. Construye textos orales atendiendo a los contextos de uso, los posibles interlocutores, las líneas temáticas y al propósito comunicativo.

Cuéntenos la historia con sus propias palabras.

Relato de la investigación:

El día de abril del 2021 para el presente ejercicio se buscó a una docente de trayectoria en la institución quien conoce las historias de su cultura como Coreguaje. Nos incluimos en su salón de clase con los estudiantes del sexto grado, de donde pertenecen los niños de las sedes que estamos analizando en la presente investigación. Se identificó la docente bilingüe Mirian Piranga docente de la institución educativa Mama Bwe Reojaché de la etnia Korebaju. Quien

inició la narración del mito *El camino de los muertos* en lengua materna a los niños que están en el proceso de la investigación. La actividad se desarrolló con la participación de todos los niños de las sedes, quienes estuvieron atentos a escuchar la historia. Los niños se mostraron muy alegres, deseosos de escuchar cuidadosamente la narración, la historia duró aproximadamente treinta minutos en lengua materna y luego la docente hizo la traducción en español para que las docentes de investigación comprendieran un poco las enseñanzas de la narración contada desde su interpretación, de igual forma para que los niños mestizos también la entendieran.

En horas de la tarde se retomó la historia con los estudiantes sujetos de la investigación, participaron de un diálogo dirigido por de preguntas. Durante la actividad se les indagó sobre los aspectos que habían entendido, los niños comprendieron las escenas más interesantes de la narración, sobre todo en lo que tiene que ver con la interpretación de las partes del cuerpo representados en las frutas de su territorio, se compartió un poco con algunos de ellos sobre las enseñanzas. De las tres niñas que participaron de la actividad solo una se mostró activa en su participación, otro manejó un nivel de desmotivación que, aunque comprendió no respondió a las preguntas y una tercera, tenía cierta claridad, pero lo manifestaba a las compañeras en su lengua materna.

El grupo creó un conversatorio en su propio idioma tratando de narrar con sus propias palabras el mito. Al pedirle que nos hicieran el ejercicio en español, solo una estudiante hizo la traducción con frases cortas, pero con secuencia corregida y ayudada por las compañeras que solo insinuaban palabras clave de ayuda, pero no lo hacían de manera completa en español, sino en lengua materna, a pesar de que no estaba la docente bilingüe la actividad fue muy divertida, porque se logró disfrutar con un grupo extrovertido, dinámico, que no sentía temor de las docentes del colegio, el espacio generó confianza para el grupo y terminamos compartiendo un delicioso helado. Finalmente se acordó el nuevo encuentro para la socialización.

Figura 9. Docente Miriam Piranga Cruz contando la historia de Paisao



Fuente: elaboración propia.

Figura 10. Hermana Aracely Serna Restrepo



Fuente: elaboración propia.

Objetivo específico 3: Investigar los contenidos curriculares de la enseñanza del español como segunda lengua y su desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes del quinto grado.

Actividad 5: Revisión de currículos antiguos.

Objetivo de la actividad 5: Conocer la guía curricular que se ha desarrollado en los últimos cinco años para la enseñanza del español como segunda lengua.

Técnica de investigación documental: investigación de archivos del colegio, basados en sus documentos. Desde el 2014 hasta el 2019.

Tabla 16.

Grado	Temas	Metodología
Primero	Letras minúsculas. Letras mayúsculas. Signos de puntuación.	Utilización de fichas con las letras en mayúscula y minúscula.
	Las palabras. La sílaba.	Explicación del docente. Pasar al tablero a escribir palabras.
	La oración El párrafo El sustantivo.	
	Las palabras y sus derivaciones. El adjetivo. El artículo.	Explicación del docente. Escribir y pronunciar palabras correctamente. Pasar a los estudiantes al tablero. Realizar dibujos en el cuaderno.
	Género y número. El verbo La comunicación.	Orientación del docente. Elaboración de frases correctamente. Identificación de número, género y verbo en un listado de palabras.
Segundo	Descripción. Fábula. Anécdota. Clasificación de las palabras según su acento.	Realización de ejercicios. Observación directa. Describir lugares, objetos o cosas.
	El cuento. Refranes y trabalenguas El periódico. El diálogo.	Consulta. Lluvia de preguntas sobre la temática consultada. Elaboración y socialización de cuentos después de la elaboración individual. Exposición directa del docente.

Grado	Temas	Metodología
		Trabajo en grupo. Observación. Recorte de noticias.
	Poesía. Televisión. Oración. Sustantivos. Adjetivos.	Orientación del docente. Lectura de poesías. Realización de trabajos en clase (por parejas). Consultas extraclases. Observación y comparación de los medios de comunicación.
	La radio. La carta. Las preposiciones. Los adverbios.	Lluvia de ideas. Trabajo individual. Aprendizaje en grupo. Aprendizaje individual y por parejas. Conversatorios acerca de la importancia del respeto y la convivencia pacífica.
Tercero	Clases de palabra: Verbos. Adjetivos. Clases de artículos. Clases de género y número.	Lluvia de ideas. Trabajo individual y grupal a partir de lecturas y textos. Uso del tablero. Elaboración de mapas conceptuales. Consultas. Conversatorios sobre la importancia del respeto en la comunicación diaria.
	Palabras agudas. Palabras graves. Palabras esdrújulas. Palabras sobre esdrújulas. Signos de puntuación. Uso de las mayúsculas. Lenguaje no verbal.	Lluvia de ideas. Socialización de conceptos y experiencias previas. Elaboración de historietas con las clases de palabras. Trabajo individual y grupal. Mesa redonda. Lectura y análisis de textos. Elaboración de glosarios con vocabulario nuevo. Interpretación de danzas, pinturas, etc.
	Definiciones: gramática, semántica, sintaxis, pragmática, fonética, ortografía. La oración: partes de la oración, clases de oración El párrafo: su estructura. El texto El sustantivo: clases de sustantivo. Familias de palabras: aumentativas, diminutivas. Sinónimos y antónimos.	Lluvia de ideas, conocimientos previos. trabajos en clase y extraclase. Exposición de sus producciones textuales. Utilización del tablero. Utilización de fotocopias para análisis de textos. Trabajos en grupo. Observación directa.
	La comunicación.	Intercambio de opiniones. Lluvia de ideas, conocimientos previos.

Grado	Temas	Metodología
	Elementos de la comunicación. La comunicación oral La comunicación escrita. La comunicación gestual. La comunicación simbólica. Medios de comunicación. La narración. Elementos de la narración. Clases de narración.	Trabajos en clase y extraclase. Representaciones en grupos Utilización del tablero. Utilización de fotocopias para análisis de textos. Trabajos en grupo Observación directa. Lecturas dirigidas.
Cuarto	La narración El cuento. Clases de cuento. Sustantivo y sus clases. Los pronombres.	Consultas en clases. Lluvia de preguntas sobre la temática consultada. Elaboración y socialización de cuentos después de la elaboración individual. Explicación significativa por parte del docente. Trabajo en grupo. Observación. Diálogo orientado al respeto por las demás personas.
	La biografía. El adjetivo. La comunicación: Elementos de la comunicación. El mensaje. El contexto.	Lectura de textos. Consultar y escribir su autobiografía. Utilización de carteles para explicar los elementos de la comunicación. Juegos dirigidos.
	La historieta El verbo Palabras polisémicas El acento: prosódico y ortográfico. El diptongo El Hiato.	Presentación de historietas y explicación por parte del docente. Preguntas. Crucigramas y sopa de letras con el contenido de la temática trabajada. Dinámica: alcance una estrella. Consultas en el diccionario. Utilización de las TICS.
	La descripción La oración y sus partes. La abreviatura. Importancia del respeto en la comunicación cotidiana.	Explicación del docente. Ejercicios en clase. Lectura de textos descriptivos. Participación oral para compartir ideas. Trabajo en parejas o grupos pequeños. Hacer cuadros comparativos de semejanza y diferencias en las clases de oraciones. Conversatorio e intercambio de ideas sobre la importancia de sabemos comunicar en nuestra vida cotidiana.
Quinto	El cuento Clases de cuento Narración Estructura de la narración.	Organización de centros literarios. Explicación por parte del docente. Consulta y preparación de exposiciones en grupos.

Grado	Temas	Metodología
	Adjetivos. Clases de adjetivos El mito.	Conversatorio sobre la identidad cultural como elemento constitutivo de la comunicación. Presentación de cuentos (Uso de las TICS en las clases).
	Los determinantes Clases de determinantes. Las oraciones Partes de la oración El verbo El número y la persona del verbo. Formas no personales del verbo. El tiempo de los verbos.	Construcción de conceptos a partir de ideas dadas por los estudiantes. Diálogos en clase por parejas. Juegos dirigidos Conversatorio sobre el respeto en las situaciones de conflicto.
	El adverbio Clases de adverbios. La novela Clases de novela El Poema. Figuras Literarias. La carta.	Valoración de los trabajos realizados en clase y extraclases. Actitud ante el trabajo en clase. Aplicación de pruebas tipo ICFES. Autoevaluación: Valora su trabajo sustentando con evidencias Manejo de un vocabulario respetuoso dentro y fuera de clases.
	Las preposiciones La conjunción. Sinónimos y antónimos. Formación de palabras. Lenguaje figurado. El debate.	Conocimientos previos. Lluvia de ideas. Consulta y preparación de exposiciones en grupo utilizando cuadros sinópticos. Concursos ortográficos. Construcción de conceptos. Utilización de recursos tecnológicos. Socialización y debate de noticias de interés general. Explicación, organización y presentación de un debate acerca de la identidad cultural.

Es un diseño para hispanohablantes.

Capítulo 4

4.1. Resultados y discusión

El grupo de docentes de la institución educativa rural indígena Mama Bwé Reojaché, ubicados en tres de las doce sedes que la conforman, se caracteriza porque son docentes de la etnia korebajɛ, bilingües y residentes del lugar donde laboran con sus estudiantes. Tienen una edad promedio de 54 años, con una experiencia entre los 16 a 38 años en la docencia, ejercidos en diferentes sedes educativas de la institución. La formación académica es diversa desde bachiller pedagógico, normalista superior, licenciado e incluso especialista en administración de la informática educativa. Prevalecen los hombres en el ejercicio docente de las tres sedes focalizadas para el desarrollo de la presente investigación.

Tabla 17.

Sede	Nombres y apellidos	Clanes	Formación académica	Experiencia como docente	Edad	Género	Bilingüe
ER Indígena Agua Negra Miupú	Martín Bolaños Pizarro	Jñataki o totobajɛ	Lingüística y educación Indígena	38 años	63	M	Si
ER Indígena Agua Negra Miupú	Nelson Iles Piranga	Jetubajɛ	Bachiller Pedagógico	29 años	54	M	Si
ER Indígena San Francisco	Yolanda Ibáñez Gutiérrez	Pachobajɛ tama	Normalista superior	16 años	46	F	Si
ER Indígena Herichá	Tirso Cruz Piranga	Beabajɛ	Especialización en administración de la informática educativa	30 años	55	M	Si

Es conveniente anotar que los primeros docentes de la institución formaron parte del programa de capacitación o profesionalización docente que les brindó la universidad de la Amazonia (antigua Universidad Surcolombiana) entre 1995 y 2000 (Dupont, 2021, p. 25 s).

La caracterización de los participantes de la investigación se focaliza en trece estudiantes del quinto grado de la etnia korebajɛ hablantes de lengua materna, con un manejo del español de baja comprensión. En una edad promedio de doce años, equilibrados en número de integrantes entre hombres y mujeres en igual cantidad. De los trece estudiantes solo cinco viven con sus padres, los otros ocho estudiantes viven con la mamá o el papá, tíos, abuelos o familiares cercanos. Su fuente de ingreso y sustento familiar se basa en las actividades derivadas de la agricultura y pesca.

Tabla 18.

Sede:	Nombres y apellidos	Clanes	Edad en años	Género	Bilingüe	Contexto familiar	Contexto económico
Agua Negra Miupú	Franco Bayardo Bolaños Camacho	Totobajɛ	0		Sí	Padres separados, vive con los abuelos, tres tíos y un hermano	Sus ingresos son de la actividad agrícola.
Agua Negra Miupú	Zarich Andrea Bolaños Figueroa	Totobajɛ	2		Sí	Hija de madre soltera, vive con dos hermanos y una tía	Agricultura
Agua Negra Miupú	Jelier Andres Bolaños Piranga	Totobajɛ	2		Sí	Vive con madre y padrastro, tres hermanos y abuela	Viven de la agricultura e ingreso fijo de empleado
Agua Negra Miupú	Sandy Lorena Figueroa Iles	Chaibajɛ	2		No	Vive con los padres y tres hermanos	Agricultura, pesca y jornales
Agua Negra Miupú	Yeily Yireth Iles Gutierrez	Jetubajɛ	3		Sí	Vive con los padres y cuatro hermanos	Agricultura y pesca
Agua Negra Miupú	José Reinaldo Pastrana Yasno	Nabajɛ	5		No	Vive con los tíos, hijo de madre soltera	Agricultura y pesca
San Francisco	Luis Eduardo García Cruz	Tama	2		Habla la lengua materna, el español lo	Vive con los padres, tiene nueve hermanos	Agricultura y pesca

Sede:	Nombres y apellidos	Clanes	Edad en años	Género	Bilingüe	Contexto familiar	Contexto económico
					entiende poco.		
San Francisco	Yeimy Lorena Ibañez Piranga	Tama	4		Maneja un 100 % lengua materna, entiende muy poco el español	Vive con los padres, tiene cuatro hermanos	Agricultura y pesca
San Francisco	Geidy Melisa Bolaños Cruz	Totobajũ	2		Sí	Vive con la mamá, padre ausente	Agricultura y pesca
Herichá	Ruth Esther Calderón Piranga	Pachobajũ	2		Sí	Vive con la abuela, sin hermanos	Agricultura
Herichá	Santiago Figueroa Camacho	Chaibajũ	2		Sí	Vive con los padres, dos hermanos mayores y tres menores	Agricultura
Herichá	Sindy Vanesa Iles Cruz	Jetubajũ	2		Sí	Vive con la mamá y dos hermanitas menores	Agricultura
Herichá	Bricel Daniel Piranga Valencia	Pachobajũ	1		Sí	Vive con el papá y tiene un hermanito menor	Agricultura

Tanto estudiantes como docentes caracterizados están identificados en la organización social y cultural de las etnias korebajũ por clanes familiares los cuales se hayan identificadas de acuerdo con los apellidos que llevan y adquieren por herencia patriarcal y solo algunos casos se asume la herencia materna en línea clanil. Es así como se hallan diferentes versiones que muestran los clanes, los cuales en algunos contenidos de investigación realizados en tres momentos diferentes la mayoría coinciden y otros se contradicen. Sin embargo, los miembros de la población adulta utilizan la denominación de los dos clanes al que pertenecen sus padres, algo así como dos apellidos que identifica la descendencia de cada uno.

Según la versión investigativa desarrollada en el libro *Huellas de la Madre Laura* en los caminos de los pueblos Indígenas definen los siguientes clanes:

Para 1987 al Consejo Regional Indígena Orteguaza Medio Caquetá (CRIOMC), estaban afiliadas 25 comunidades, en cada una de las cuales predominaba un clan, según la división antigua: Pachobaju “gente de mochilero grande”, Bekobaju “gente de loro”, Taubaju “gente pava tarro”, Seobaju “gente de mochilero pequeño”, Chaibaju “gente de tigre grande”, Piachaibaju “gente de tigre pequeño”, Jetubaju “gente de carrizo”, Beabaju “gente de maíz”, Meabaju “gente de hormiga”, Sesebaju “gente de cerrillo”, senseguajes, Bitobaju “gente de caucho, Ochobaju “gente de murciélago”, Taobaju “gente de águila”, Piabaju “gente de pájaro”, Jamubaju “gente de armadillo”, Neebaju “gente de cananguche”, y Beasosobaju “gente de pájaro chamón”. Sin embargo, estos clanes tienen como unidad básica de parentesco la familia nuclear y conservan la importancia de la familia extensa. No existe un clan con el nombre Korebaj “gente de garrapata”, tampoco se sabe cuándo apareció este término. El pueblo se autodenomina **Pookorebajû** “nacidos de la tierra, gente de poder”. (Velasco, 2011, p. 84)

Los korebajû forman parte de la gran familia Tukano occidental, al cual pertenecen: Korebajû, Tama, Karijona, Macagua en Colombia; Siona y Secoya en Colombia y Ecuador; Orejones o Maijunas en Perú.

El término bajû “gente, ser vivo, humano”, es un dato revelador sobre el nivel de conciencia alcanzado. Concebirse como ser humano demuestra un gran desarrollo intelectual. Además, este término permite ver la estructura de la organización social korebajû en clanes. (Velasco, 2011, p. 84)

El proceso comunitario del plan de vida desarrollado en la comunidad de San Luis refiere otro estilo de establecer las denominaciones de los clanes:

El pueblo Koreguaje —término españolizado de Korebajusegún las ciencias de occidente— pertenecemos a la familia lingüística tukano occidental y provenimos del grupo Siona hablante de la lengua Korebaju. Otros dicen que el pueblo Koreguaje somos la “gente de garrapatas” (kore = garrapata; guaje = gente), que heredamos el nombre de otros habitantes de la selva, tal vez por la gran cantidad de personas que éramos. Pero nuestros maestros Koreguaje hablan de la palabra “Pookorebaju” que significa gente de tierra o gente de tierra seca. De acuerdo con nuestra cosmovisión, los Pookorebaju habitan el segundo nivel de los tres niveles que conforman nuestro mundo. El Mundo Medio (segundo nivel) tiene tres lugares: Cheja buebu o tierra de abajo, Cheja sanaba jopo o tierra del centro y Cheja sesebu o tierra de encima. Es en esta última capa, Cheja sesebu, donde habitamos las personas. Nuestra tradición dice que la tierra de encima es el hogar de: Los Pookorebaju son nuestra familia, de donde venimos; nacimos de la tierra, somos gente de conocimiento y poder, maasicheo maasimu. Los Pookorebaju vivían sobre el río Orteguaza (suuacha) y hoy en día están en una laguna encantada en las cabeceras del río Putumayo al pie de la cordillera. (Consejo Regional Indígena del Orteguaza Medio Caquetá [CRIOMC], 2007, p. 9)

Por último, el desarrollo de la primera fase de la construcción del PEK, define los clanes de manera más detallada, en cuanto al linaje por apellidos, los cuales determinan el clan al que pertenece.

La estructura clanil que establecen diferencias en el grupo étnico, se pueden clasificar así: **Jetubaju**: Familia Iles (Tamas), el grupo familiar pertenece a la gente de Carrizo.

Pachobaju: Familia Piranga, identificados como gente amarilla que pertenece al grupo Mochilero.

Ochopái: Familia Valencia (Carijonas), se identifican como la gente murciélago.

Bekobaju: Familia Cruz (Tamas), se identifican como gente loro.

Jñataki o Totobaju: Familia Bolaños (Ingas), se identifican como gente de barro.

Piachaibaju: Familia Pizarro (Tamas), se identifican como gente de tigrillo.

Kunabaju: Familia Irakusa (Blancos y/o Mestizo), se identifica como gente de metal.

Chaibaju: Familia Figueroa (Tamas), se identifican como gente de tigre.

Beabaju: Familia Gasca (Tamas), se identifican como gente de maíz.

Taubaju: Familia Figueroa (Tamas), se identifican como gente de pava. (Comisión Regional Indígena del Orteguaza Medio Caquetá [CRIOMC], 2012, p. 11)

Identificar la identidad de los estudiantes y docentes con relación a la pertenencia a un clan, reviste gran importancia al momento de entender las formas de ser de los estudiantes, teniendo en cuenta que de esta identidad existen ciertos aspectos de la personalidad que se desarrollan al interno de las familias y repercute en la manera como se relaciona ante la sociedad. Hay quienes son más habladores como los pachobajū. Los que desarrollan el arte del canto y la danza como los chaibajū y así sucesivamente.

Para el desarrollo de la competencia comunicativa se hace necesario contar con una buena autoestima en los niños que son atendidos, además de las habilidades adquiridas en el entorno escolar. Se constata que la comunicación es baja aun en la cotidianidad de conversaciones en lengua materna. Los estudiantes korebajū suelen ser muy callados, pero lo es igual el maestro. Se evidenció en los maestros un desarrollo de actividades, basados en la transcripción de textos, a veces copiados desde el tablero, otros desde los libros. Sin embargo, no se mantiene una constate comunicación o iteración verbal que haga del niño una persona más conversadora y expresiva.

Algunos docentes nos indican que los niños muchas veces no se expresan en su lengua ni siquiera a ellos que le podrían entender en la propia lengua, menos lo hacen en español. Este hecho es una de las incidencias que impiden el desarrollo de la competencia comunicativa.

En observación de los tres docentes de las sedes de San Francisco, quienes tienen marcadas diferencias de edad, experiencia y formación académica, se observa una generalidad que caracteriza a la mayoría de los habitantes de la región de la etnia korebaju. Tiene que ver con la identidad propia en una profunda conservación de su idioma y uso efectivo en sus relaciones cotidianas dentro y fuera del territorio. Esto hace que la complejidad de comprender el español, en un primer momento les requiera realizar el ejercicio mental de la traducción y comprensión significativa desde su contexto sociocultural. Los docentes que intervienen en la presente investigación entienden español, el cual fue aprendido de manera empírica y por la interacción intercultural. Han sido líderes de sus comunidades, autoridades en algunos campos como la medicina tradicional, el cacicazgo local y representantes en eventos regionales y nacionales.

Comprender el español en un primer momento resulta aparentemente fácil, lo difícil es la expresión completa de la comunicación de una idea que termine siendo comprensible de primera mano. Expresar se ha convertido para los docentes bilingües en un reto que pretenden suplir con sus estudiantes de primaria. Uno de los factores que les impide desarrollar una libre expresión en una comunicación fluida en español resulta ser el miedo a equivocarse. Sin embargo, con el tiempo y la confianza adquirida con los demás miembros de la comunidad educativa se va perdiendo este miedo y va dando paso a una manera de intervenir pausada y pensada.

El miedo según nos expresaba el profesor Martín Bolaños, es un factor que impide mucho la relación en una conversación con otros que hablan español. Miedo a la burla, a hablar mal, a no saber conectar las palabras adecuadas sin que se entienda mal.

De los tres docentes que intervienen en el desarrollo del aprendizaje de los niños la docente Yolanda Ibáñez es quien muestra mayor nivel de comprensión y fluidez verbal en su expresión y comunicación. El docente Martín Bolaños Pizarro tiene riqueza en su vocabulario, sabe mantener una conversación formal, sin embargo, en su desarrollo de expresar ideas de forma rápida y comprensible en un espacio público en un primer momento resulta parco y elemental. El docente Tirso Cruz, se muestra poco participativo, tímido y de pocas palabras.

Se puede deducir que los docentes hacen un gran esfuerzo por entender y comprender el español como un mecanismo que aporta a la población Coreguaje en su ámbito intercultural. Son obligados de alguna forma a comprenderlo no solo por el sistema educativo que trae todos los materiales, enseñanzas y formación docente en el idioma oficial de la nación colombiana, pero no en el idioma oficial de la nación Coreguaje, sino también por los propios padres de familia que exigen respuestas de enseñanza en español a los niños de primaria, para que se puedan defender en la educación de la básica secundaria, donde predomina el español como idioma de enseñanza y formación. Otro factor que sigue obligando a tener conocimientos del español es la interculturalidad en la que se ven abocados constantemente con los vecinos de veredas y caseríos mestizos y de otros pueblos indígenas donde esta lengua es su medio de comunicación.

Los docentes no cuentan con bases de formación en español, menos en su enseñanza como segunda lengua. Su aprendizaje fue casi a la fuerza, por interacción. Aportan lo que saben y han logrado entender en los procesos del error y acierto. Ven en sus estudiantes las falencias y tratan de resolverlas con la oralidad. Así mismo, se han autoformado poco, debido a que reproducen constantemente lo que, en la vieja guardia, según ellos, les ha funcionado como elementos de aprendizaje.

La enseñanza del español en el pueblo Coreguaje ha sido una preocupación desde que empezó la educación formal en la región. Una educación que inicia como la posibilidad de reconocimiento a un pueblo dentro de nuestra nación colombiana. Cuenta con un proceso que

valora la diferencia, la identidad cultural y el fortalecimiento de las tradiciones propias. Sumado a ello, existe en la generalidad un afán integracionista de homogeneizar las relaciones y formas de vida de la población mayoritaria. Así nace la necesidad de la enseñanza del español como la herramienta de interacción y de relaciones interculturales fomentado desde la educación.

Los docentes que hoy en día adelantan la educación básica primaria, todos y cada uno de ellos, pertenecen a la etnia korebajũ. Han sido nombrados lentamente desde 1974 en diferentes comunidades, bajo la dirección de la educación contratada, quienes hasta la fecha hacen parte de la presente investigación. Han tenido una formación recibida desde diferentes enfoques de acompañamiento basados en su educación propia intercultural bilingüe hasta las formales de orden nacional.

Se constata que los docentes de la básica primaria participantes de la presente investigación llevan muchos años en su ejercicio de labor docente. La experiencia oscila entre los que tienen 40, 32 y 14 años en sus trabajos con escuelas multigrados. Los métodos y ayudas están basados en la educación tradicional, en contenidos aprendidos desde hace muchos años, y que responden a la estandarización de unos contenidos nacionales y dirigidos a estudiantes de habla hispana.

Cada uno de los docentes de manera particular fue abordando sus etapas de trabajo en unos escenarios propios que se caracterizaban por escuelas dispersas de las comunidades del pueblo Coreguaje, trasladados de una sede a otra. Han mantenido cierta estabilidad en los últimos años de manera que se pueden apreciar los procesos que cada uno ha venido implementando para la enseñanza del español. Se explica que antiguamente se exigía más que se enseñara en español, Se usaban los planes de estudio diseñados bajo la orientación de la educación contratada. Luego, en 2004 desde la institución de Mama Bwé, se continuó orientando con planes de estudio diseñados bajo las exigencias de orden nacional.

Las estrategias didácticas más generalizadas para la enseñanza del español están basadas en las lecturas y búsqueda en el diccionario de significados del vocabulario desconocido. También se han utilizado los juegos, cantos y aprendizaje de poesías. Se puede percibir que los docentes han fomentado un aprendizaje basado en las observaciones de sus estudiantes identificando las falencias y dificultades que ellos mismos han tenido y que la mayoría tienen a la hora de expresarse en español, como lo es, el uso de los artículos y su conjugación con los géneros, números, y plural y singular.

Al tomar los referentes de las mallas de aprendizaje orientadas desde el MEN como un indicador para categorizar los niveles de desarrollo de la competencia comunicativa en español de los estudiantes del quinto grado de la etnia korebajū, aparece una incoherencia en lo que refiere a las formas como se desarrolla el aprendizaje de una segunda lengua. Toda vez que las mallas de aprendizaje están diseñadas para los hispanohablantes con procesos distintos a los que llevan las personas que deben aprender un segundo idioma.

Las referencias que designamos en la actividad corresponden a las aproximaciones que se podrían dar en el desarrollo de una comunicación oral en estudiantes del quinto grado. Los referentes están ubicados en la habilidad de hablar:

- “1. Produce textos orales como argumentaciones, entrevistas y relatos para comunicar a otros sus ideas teniendo en cuenta el contenido, la estructura y el propósito comunicativo.
4. Planea y ensaya presentaciones orales eligiendo el vocabulario, incorporando los contenidos aprendidos y consultados, y teniendo en cuenta el propósito comunicativo y la audiencia a la que se dirige.
5. Produce textos orales atendiendo al destinatario, al contexto de producción y a los saberes previos que comparte con sus interlocutores.

6. Realiza exposiciones orales en las que presenta las ideas de forma ordenada y las fundamenta con datos, ejemplos y fuentes de consulta.

8. Reconoce el registro apropiado para contextos comunicativos formales e informales.

11. Organiza sus ideas para expresarlas con claridad” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 42).

Esta diferencia de procesos propuestos desde el MEN en lo que tiene que ver con la metodología de la enseñanza en el área de lenguaje y que se han venido abordando de manera generalizada en el país mediante los programas implementados en las instituciones educativas de las cuales está la institución rural Indígena Mama Bwe Reojaché, a la que pertenecen los estudiantes sujetos de la presente investigación, que desde el 2013 hasta el 2019, estuvo acompañada del Programa Todos a Aprender (PTA) en la formación docente de primaria. La propuesta está enmarcada en el desarrollo de las cuatro habilidades organizadas de la siguiente manera:

- Hablar y leer.
- Escuchar y escribir.

Al comprobar mediante la propuesta de Anna Camp, de entender que para aprender un idioma parte de unos procesos elementales y básicos que precede a las habilidades de leer y escribir, como son el principio fundamental de escuchar para hablar. Podemos entender que se están invirtiendo los procesos porque a un estudiante de la etnia korebaju le estamos enseñando un segundo idioma y se debe partir del ejercicio de hablarle mucho y que él escuche frecuentemente palabras, frases y contenidos en español. Así las cosas, se puede pensar que, posteriormente, a la riqueza del vocabulario y cierto dominio de frases desde la tradición oral se procede a la enseñanza de leer y escribir.

Pero si simultáneamente se inducen a los estudiantes de tradición lingüística propia a leer y escribir esto iría en contravía del proceso lógico y racional del aprendizaje en la competencia comunicativa. A continuación, en la tabla 19 se ilustra lo anterior.

Tabla 19.

Método de aprendizaje	
MEN	Anna Camps
Escuchar y leer	Escuchar y hablar
Hablar y escribir	Leer y escribir

Los estudiantes que se encuentran en interacción con la sociedad mayoritaria y a quienes en sus casas les hablan en español con fines de enseñanza, van alcanzando mayor dominio del mismo. Por lo tanto, presentan seguridad para hablar y desenvolverse en una conversación tranquila y sin temor. De forma diferente se mostraron los estudiantes que viven en entornos netamente monolingües, incluyendo la escuela, donde el uso del español es casi nulo y, por lo tanto, también su comprensión. Esta situación los lleva al silencio que en muchos casos se convierte en nerviosismo y timidez que se traduce más como un miedo a la interacción social con el que habla en un idioma diferente al propio.

El referente indicado estaría basado en lo que Carlos Lomas expresa en su video “El poder de las palabras” y tiene que ver con hacerse entender, no en su forma gramatical, sino en su significado profundo, por lo que surgen las preguntas: qué decir, cómo y cuándo.

En el desarrollo de las entrevistas basadas en la narrativa de los estudiantes al contar los procesos de elaboración de la chagra, nos encontramos con una heterogeneidad de niños y niñas que diversifican sus expresiones comunicativas en español y en lengua materna, las cuales están condicionadas por algunos factores sociales, familiares y de formación académica en sus escuelas.

Factores sociales como la comercialización de sus productos evidenció que los estudiantes que acompañan a sus padres en las ventas del mercado en la inspección de San Antonio de Getuchá, tienen una mejor riqueza de vocabulario y menos timidez en su hablar. A diferencia de quienes no salen, quienes se muestran más tímidos y callados ante preguntas que solo responden con monosílabos de sí y no.

Factores familiares como los destacados en los estudiantes que al interior de sus casas les hablan el español con fines de aprendizaje y algunos cuyos padres son de las dos culturas (mestiza y Coreguaje). Quienes tienen estas combinaciones de lenguaje sienten más seguridad al hablar, a diferencia de quienes no hablan español en sus casas, y solo lo hablan en la escuela. Estos últimos no logran expresar lo que están pensando, algunos dicen entender en español lo que se les pregunta, pero no logran contestar, tienen dificultad de expresión en español.

El factor escuela está basado en los docentes que usan el español en sus clases combinando la educación bilingüe. Los estudiantes provenientes de docentes que realmente usan la educación bilingüe tienen mayor riqueza de vocabulario, sin embargo, si solo es practicado en la escuela estos estudiantes se hallan en desventaja frente a quienes lo practican en la casa y en el entorno social.

Es así como nos encontramos con cuatro clases de factores que definen el aprendizaje empírico del español en los niños y niñas Coreguajes de las comunidades. Primero, quienes viven cerca de los centros urbanos. Segundo, quienes acompañan a sus padres a estos centros de intercambio cultural. Tercero, quienes escuchan el español en sus casas y lo practican con sus padres y cuarto, quienes tienen sedes realmente bilingües.

Podemos deducir que la diversidad de contexto en los que se desarrollan los estudiantes, llámese familia, comunidad o escuela, influye en el desarrollo del aprendizaje del español y el desarrollo de la competencia comunicativa tanto en lengua materna como en la segunda lengua.

Por otra parte, está el desarrollo de la competencia comunicativa en su lengua materna, la cual también se encuentra condicionada por los modos de vivir en cada familia, y estos a su vez en un comportamiento definido culturalmente en clanes, los cuales desarrollan expresiones y formas de ser. Hay quienes son habladores como los pachobaju (clan de mochileros) o quienes son callados. El nivel de comprensión en español es bajo, pero en lengua materna es muy alto.

Los estudiantes al escuchar su historia en lengua materna y en español, logran comprenderla en su propio idioma y tienen dominio al reproducirla con las falencias de saltar espacios o momentos de la historia, que en el ejercicio conjunto es autocorregida entre compañeros y discutidas al llevar la secuencia del relato en su propio idioma.

Diferente fue el ejercicio de pedirles la narración en español, no se logra tener las palabras indicadas para tal fin. De la misma manera, la comprensión a partir de preguntas en español no se logra entender, a diferencia de si lo hace el docente bilingüe logran dar respuesta a lo que se les pregunta y contestan en su lengua materna.

Se percibe en los estudiantes un cierto nerviosismo a la hora de indagar sobre algún tema relacionado con preguntas que se hacen en español. Los silencios prolongados, las miradas de querer contestar y no poder expresarlo, las sonrisas que disimulan las respuestas y un aire de picardía que hace notar con expresiones en lengua materna, son algunos de los comportamientos que se reflejan en los entornos diferentes a sus escenarios de confort. Es así como las prácticas sociales del lenguaje (Halliday, 2001) están mediadas por los roles a los que se enfrentan los niños en escenarios de adultos o en relación con el adulto, porque diferentes se aprecian en sus conversaciones de iguales y en sus juegos, cuando buscan las diferentes maneras de hacerse entender. También el miedo constituye un factor de impedimento para el aprendizaje y práctica de la segunda lengua. En escenarios diferentes a los familiares e incluso a los de su compañerismo de escuela, se interrumpe la comunicación a silencios, a preguntas

sin respuestas o a reclamaciones no expresadas por no contar con esa facilidad de expresión o seguridad de significados o simplemente están envueltos en la timidez.

La autoestima asociada a las capacidades de demostración de potenciales cognitivas, habilidades artísticas o reconocimientos públicos son otros factores que fortalecen el aprendizaje del español en relación con la confianza y seguridad que cada uno va teniendo en su personalidad. Se nota cómo estudiantes con buena autoestima se arriesgan más a interactuar con los de otras culturas y así mejoran su nivel de aprehensión del español.

En la revisión de tres planes de estudios basados desde el 2002, 2010 y 2015 en cada uno de ellos se evidencia la propuesta de contenidos basados en estructuras gramaticales y características propias de perfeccionamiento de la escritura del español y sus condiciones de expresión. Son en realidad propuestas metodológicas que aplican a estudiantes que ya hablan español, cuya base de iniciación comienza con la lectoescritura.

Si bien es cierto que hay una propuesta de educación propia basada en investigaciones que conducen a fortalecer las prácticas y conocimientos ancestrales, en el fortalecimiento de la lengua materna como iniciación de lectoescritura, no ha sido el eje de dichas prácticas. Las guías pedagógicas de libros de español con metodologías diseñadas para la población mayoritaria hispanohablante han mantenido su furor en todo el recorrido curricular y prácticas de enseñanza del lenguaje en las diferentes sedes de educación básica primaria y secundaria.

En un estudio realizado en 2006, sobre la calidad educativa de los estudiantes de la institución Mama Bwe Reojaché, se saca como conclusión que en cuanto a la enseñanza del español y demás niveles de conocimientos, los estudiantes que son orientados por docentes que no manejan bien el español tienen menos desarrollo del aprendizaje de este idioma que a los que sí tienen más dominio sobre la lengua.

Se puede concluir en razón a los diferentes momentos descritos con estudiantes y docentes, al igual que los soportes pedagógicos de desarrollo curricular del lenguaje, que la

enseñanza del español se ha desarrollado en un bajo nivel de coherencia pedagógica con relación a los estudiantes Coreguaje hablantes de su lengua materna. Su relación es inversa entre enseñar un segundo idioma y el aprendizaje del mismo. Entre hablar un segundo idioma y tener una verdadera comunicación en dicho idioma.

Conclusiones

Se evidencia en el desarrollo curricular desde los planes de estudio que el área del lenguaje se ha dado como una enseñanza del español para estudiantes hispanohablantes. El español no se ha desarrollado como enseñanza de segunda lengua.

Los estudiantes korebaj̃ aprenden a leer y escribir lengua materna como una asignatura electiva con poca relevancia en su intensidad horaria. Sin embargo, el español tiene mayor tiempo de intensidad horaria para su aprendizaje, pero este se hace de manera descontextualizada, dejando a un lado la condición lingüística del estudiante korebaj̃ quien tiene su idioma propio y altamente arraigado en su diario vivir.

Se ha aprendido español de manera empírica más por interacción con las culturas hispanohablantes y con los docentes de la secundaria, pero no con las formas metodológicas como se aprende una segunda lengua.

Los tres docentes de las sedes han utilizado una didáctica similar a aquella en que fueron educados, creando registros memorísticos de los estudiantes para el aprendizaje del vocabulario en español como el canto y la poesía. No se ha logrado desaprender este método, al intentar hacer algún cambio se hacen solo traducciones literales de un idioma a otro; sin cambiar la estructura mental que compone la expresión como una forma de memorización de palabras en español y acentuando la pronunciación muchas veces sin entender el significado.

Recomendaciones

Se hace urgente reestructurar los planes de estudio del área de lenguaje dando paso a la enseñanza del español como segunda lengua para los estudiantes de la etnia korebaj̃.

Tener conciencia y atreverse a generar el cambio que requiere el aprendizaje de una segunda lengua, un idioma se aprende “escuchando y hablando”, es decir, nutrir el lenguaje de vocabulario suficiente y una vez tenga un léxico enriquecido pasar a aprender a escribirlo y leerlo.

Enseñar lectoescritura en el idioma que trae de casa (L1), posterior a ello aprender a leer y escribir el español (L2) utilizando la metodología indicada para su enseñanza.

Referencias

- Abarca, G. (2015). Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad. *Apuntes educacion y desarrollo post -2015* 9, 3-18.
- Aguilar, Y. (2016). El nacionalismo y la diversidad lingüística. *Nacionalismo y diversidad*, 45-47.
- Aguilar, Y. (2015). ¿Cómo hablamos español los indígenas? De Tizoc a Toro. *Ojo de agua*. <https://ojodeaguacomunicacion.org/como-hablamos-espanol-los-indigenas-de-tizoc-a-toro-sentado/>
- Aikman, S. (2003). *¿Es la educación bilingüe un medio para mantener la lengua? Un estudio en la Amazonía peruana*.
- Arroyo, J. (2005). La diglosia y otros conceptos alternativos en la descripción del bilingüismo social en comunidades hispánicas. En J. Arroyo, *La diglosia y otros conceptos alternativos en la descripción del bilingüismo hispánico. Un ensayo bibliográfico* (pp. 1-27).
- Barbero, J. (2005). Saberes hoy:diseminaciones, competencias y trasnversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. 32, pp. 17-34.
- Bordon, T. (1998). *La adquisición del español como segunda lengua en las aulas de primaria: una reflexión*.
- Burgos, E. (2007). Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació mi conciencia. Siglo XXI editores.
- Camps, A. (2005). *Hablar en clase, aprender lengua*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Comisión de la Verdad. (2021, 5 de octubre). Afectaciones de las FARC-EP al pueblo Coreguaje [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=tw4KJv6LF94>
- Congreso de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*.
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para Pueblos Indígenas (CONTCEPI). (2013). *Perfil del Sistema Indígena Propio (SEIP)*.

- Coordinación de Educación del Caquetá. (1977). Resolución 033.
- Corte Suprema de Justicia. (2009, 26 de enero). Auto 004.
- Consejo Regional Indígena del Orteguaza Medio Caquetá (CRIOMC). (2007). Construcción del pensamieto koreguaje para la vida. *Plan de vida Koreguaje*.
- Consejo Regional Indígena del Orteguaza Medio Caquetá (CRIOMC). (2012). *Proyecto etnoeducativo intercultural bilingüe Korebaju. Fase I*. IER Mama Bwe Reojaché.
- Consejo Regional Indígena del Orteguaza Medio Caquetá (CRIOMC). (2014). *Modelo Pedagógico Korebaju. Fase II*. IER Mama Bwe Reojache.
- Consejo Regional Indígena del Orteguaza Medio Caquetá (CRIOMC). (2015). *Plan de salvaguarda pueblo Korebaju*. ATC.
- Consejo Regional Indígena del Orteguaza Medio Caquetá (CRIOMC). (2018). *Estatuto CRIOMC*. Resguardo Indígena de Agua Negra.
- Díaz, C., & Zamudio, C. (2014). *Español como segunda lengua*. Secretaría de Educación Pública.
- Dupont, C. (2021). *Estudios koreguajes*.
- Escobar, C. (2001). *Teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas*.
- Estudios Nasa Yuwe. (2019). *Nasa yuwe*.
- Fager, J. (2014). *Relaciones de Saber-Poder y Colonialidad en el Internado Fray*. [Tesis de Maestría en Educación]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Galeano, Y., & García, M. (2014). Enseñanza del castellano como segunda lengua: una forma de inclusión social para la comunidad indígena de Jesbalá. *Artículo para obtener título de Magister en Educación desde la diversidad*.
- García, C. (2014). La situación de los indígenas en América Latina: etnicidad, política y educación. En N. Agray, C. García., S. Moya., H. Ramírez., J. Reyes, W. Sánchez. (Eds.), *Reflexiones sobre lengua, etnia y educación* (pp. 143-191). Siglo del Hombre Editores.

Halliday, M. (2001). *El lenguaje como semiótica social*.

Hymes, D. H. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. (J. Gómez B., Trad.) *Forma y Función*, (9), 13–37. (Obra original publicada en 1972). <https://n9.cl/v0aaz>

IER Indígena Mama Bwe Reojaché. (2013). *PEI*.

IER Indígena Mama Bwe Reojaché. (2018). Archivo hojas de vida. Resguardo Indígena de Agua Negra.

Kugel, V. (2012). *Indígenas aprendieron a hablar español, pero conservando sus lenguas nativas*.

Marín, P. (2014). Archivo y semántica: etnohistoria de los guajes del Piedemonte subandino amazónico colombiano. *Forma y función*. 27(2), 115-134.

Ministerio de Educación. (1988). *Cultura y lengua*.

Ministerio de Educación. (1998). *Educación bilingüe, comunidad, escuela y currículo*.

Ministerio de Educación. (2017). *Mallas de aprendizaje lenguaje grado 5°*.

Mindiola, L. (2012). Himno a la ONIC [Grabado por ONIC].

Moen, T. (2006). *Reflexiones sobre el enfoque de investigación narrativa*.

Municipio de Milán. (2016). *Plan de desarrollo 2016 - 2019*. Milán, Caquetá.

Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). (2012). *Para seguir viviendo*.

Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). (2015). *65 Lenguas Nativas de las 69 en Colombia son Indígenas*. <https://www.onic.org.co/noticias/636-65-lenguas-nativas-de-las-69-en-colombia-son-indigenas>

Pastor, S. (2005). *Español como segunda lengua difusión, aprendizaje y formación*. Universidad de Alicante.

Pinzón, S. (2005). Nociones Lingüísticas Básicas. Lenguaje, lengua, habla, idioma y dialecto. *Revista la Tadeo*. (71), 9-21.

Polkinghorne, D. (1998). Narrative Knowing and the Human Sciences. *Narrative Knowing and the Human Sciences*. State University of New York Press.

Reojache, I. (2014 - 2021). Resultados ICFES.

Resguardo San Luis. (2007). *Plan de vida*.

Restrepo, E. (2019). Video Taller de etnográfica segunda sesión. *¿En qué consiste el trabajo de campo?*

Restrepo, E. (s. f.). *Elaboración de un proyecto de investigación*. <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/elaboracion-proyecto.pdf>

Universidad de la Amazonia. (1996). *Acuerdo 021*.

Universidad de la Amazonia. (2004). *Acuerdo 011*.

Velasco, H. (2011). *Huellas de la Madre Laura en los caminos de los pueblos Indígenas*. Kimpres Ltda.

Anexo 1.

Resultados pruebas ICFES

AÑO	Item	APELLIDO 1	APELLIDO2	NOMBRE1	NOMBRE2	ETNIA	LENGUAJE O LECTURA CRITICA	METEMATICA S	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS NATURALES/ BIOLOGIA	INGLES		PROMEDIO INDIVIDUAL
2016	1	BOLAÑOS	FIGUEROA	VILMA	BEATRIZ	Coreguaje	34	36	38	42	35	185	37
	2	GARCIA	VALENCIA	JULIO	CESAR	Coreguaje	44	33	37	35	46	195	39
	3	GONZALEZ	ARIAS	CRISTIAN	ALEXIS	Mestizo	49	28	47	38	43	205	41
	4	GRANADA	RODRÍGUEZ	LAURA	JULIANA	Mestizo	51	50	59	51	46	257	51,4
	5	GUTIERREZ	VALENCIA	WILSON		Coreguaje	34	43	36	42	44	199	39,8
	6	ILES	CAMACHO	NARLY	YURANY	Coreguaje	41	35	34	31	41	182	36,4
	7	ILES	FIGUEROA	SANTIAGO		Coreguaje	36	33	38	47	41	195	39
	8	ILES	MORENO	YUNNER	HELAIN	Coreguaje	37	34	39	47		197	39,4
	9	ILES	PIRANGA	EDGAR		Coreguaje	35	42	40	50	55	222	44,4
	10	MORENO	LOZANO	NELLY	FERNANDA	Coreguaje	36	32	32	42	33	175	35
	11	PIRANGA	FIGUEROA	LEYDER	MATEUS	Coreguaje	39	41	44	47	58	229	45,8
	12	RIOS	SANCHEZ	KEDWIN	SLEIDER	Mestizo	42	38	43	45	34	202	40,4
	13	VALENCIA	PIRANGA	LINA	MARITZA	Coreguaje	38	34	28	33	35	168	33,6

AÑO	Item	APELLIDO 1	APELLIDO2	NOMBRE1	NOMBRE2	ETNIA	LENGUAJE O LECTURA CRITICA	METEMATICA S	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS NATURALES/ BIOLOGIA	INGLES		PROMEDIO INDIVIDUAL
2017	1	BOLAÑOS	CALDERON	JHON	JADER	Coreguaje	45	52	50	50	55	252	50,4
	2	BOLAÑOS	GASCA	LUDY		Coreguaje	36	32	27	34	46	175	35
	3	CHICA	ARIAS	JORDI	ALEJANDRO	Coreguaje	42	39	47	36	34	198	39,6
	4	CUBILLOS	CAMPO	LEIDY	JOHANA	Mestizo	53	43	50	32	31	209	41,8
	5	GAITAN	GASCA	JIMY	ALEXANDER	Mestizo	47	46	50	49	49	241	48,2
	6	GALVIS	ARIAS	LAURA	CAMILA	Mestizo	44	49	41	45	41	220	44
	7	GASCA	ILES	CRIBEN		Coreguaje	36	28	38	31	32	165	33
	8	IBAÑEZ	GASCA	DEIFER	MOISES	Coreguaje	34	30	37	47	36	184	36,8
	9	ILES	IBAÑEZ	JHON	FERNEY	Coreguaje	39	36	43	38	33	189	37,8
	10	LOZANO	GUTIERREZ	MATEO		Coreguaje	31	26	29	35	35	156	31,2
	11	LOZANO	GUTIERREZ	YERSON	GOVANNY	Coreguaje						0	0
	12	PIRANGA	CRUZ	ELIAS		Coreguaje	44	32	29	36	35	176	35,2
	13	PIRANGA	GUTIERREZ	LILIANA		Coreguaje	50	37	36	43	45	211	42,2
	14	PIRANGA	LOZANO	WILLINTON	ANDRES	Coreguaje	34	34	31	43	39	181	36,2
	15	TORRES	TOVAR	CRISTIAN	EDUARDO	Mestizo	34	31	35	38	35	173	34,6
	16	TOVAR	ANDRADE	ARLINSON	ESNEIDER	Coreguaje	36	43	35	39	39	192	38,4
	17	URREA	QUINAYAS	CARLOS	FABIAN	Mestizo	48	46	60	61	45	260	52

AÑO	Item	APELLIDO 1	APELLIDO2	NOMBRE1	NOMBRE2	ETNIA	LENGUAJE O LECTURA CRITICA	METEMATICA S	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS NATURALES/ BIOLOGIA	INGLES		PROMEDIO INDIVIDUAL
2018	1	BOLAÑOS	CALDERON	RONALDO	ALCIDES	coreguaje	32	36	32	31	31	162	32,4
	2	CALDERON	GASCA	GARLA	IDALY	coreguaje	40	43	34	45	46	208	41,6
	3	CALDERON	LOZANO	ARNOLDO		coreguaje	43	19	38	27	39	166	33,2
	4	CAMACHO	BOLAÑOS	NAIDY	JUDITH	coreguaje	37	38	31	33	40	179	35,8
	5	CAMACHO	GASCA	JHON	CHARLY	coreguaje	45	34	38	48	49	214	42,8
	6	FIGUEROA	ILES	MELBY	YOINER	coreguaje	34	32	46	38	44	194	38,8
	7	FIGUEROA	VALENCIA	HERMIINSON		coreguaje	38	22	30	30	35	155	31
	8	GARCIA	PIZARRO	ELIECER		coreguaje	42	31	30	42	44	189	37,8
	9	GARCIA	MORENO	WILDEILER		coreguaje	37	41	42	43	42	205	41
	10	GUTIERREZ	GASCA	LINA	MARIA	coreguaje	35	21	28	41	38	163	32,6
	11	GUTIERREZ	GASCA	FRANKY		coreguaje	39	37	33	39	35	183	36,6
	12	ILES	CAMACHO	BRAYAN	ANDRES	coreguaje	39	41	43	44	47	214	42,8
	13	ILES	CAMACHO	ANDRY	JULIETH	coreguaje	46	39	29	38	46	198	39,6
	14	ILES	MORENO	LUZ	DELLY	coreguaje	37	42	31	37	40	187	37,4
	15	ILES	GASCA	EYDA	MILENA	coreguaje	36	32	36	33	48	185	37
	16	PIRANGA	GARCIA	OBER	JHONATAN	coreguaje	43	31	27	44	35	180	36
	17	RINCON	PULECIO	JONATHAN		Mestizo	50	52	47	50	27	226	45,2
	18	VALENCIA	CRUZ	YILBER		coreguaje	42	38	38	41	39	198	39,6
	19	VALENCIA	ILES	JAIME		coreguaje	39	30	28	37	37	171	34,2

AÑO	Item	APELLIDO 1	APELLIDO2	NOMBRE1	NOMBRE2	ETNIA	LENGUAJE O LECTURA CRITICA	METEMATICAS	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS NATURALES/ BIOLOGIA	INGLES		PROMEDIO INDIVIDUAL
2019	1	BARRAGAN	GASCA	BRILLETH	LILIANA	coreguaje	34	50	31	44	49	208	41,6
	2	BOLAÑOS	CALDERON	URSULA	MILENI	coreguaje	33	35	29	40	31	168	33,6
	3	BOLAÑOS	DAGUA	JORGE	ISAAC	coreguaje	53	46	40	42	44	225	45
	4	CAMACHO	GARCIA	NAYIBE		coreguaje	31	30	28	32	36	157	31,4
	5	CARDENAS	TAPIERO	SARA	CECILIA	mestizo	55	60	67	56	60	298	59,6
	6	FAJARDO	ORTIZ	ALVARO	ANDRES	coreguaje	42	37	35	37	39	190	38
	7	FIGUEROA	ILES	ALEX	JULIAN	coreguaje	38	37	34	36	41	186	37,2
	8	GAITAN	GASCA	NIYIRETH		Mestizo	38	26	41	44	49	198	39,6
	9	GARCIA	LOZANO	GILBERT		coreguaje	38	40	31	37	41	187	37,4
	10	GARCIA	MORENO	DEILLY	NORIELY	coreguaje	35	29	24	28	38	154	30,8
	11	GASCA	GASCA	JAIME	NESTOR	coreguaje	49	40	45	36	46	216	43,2
	12	GUERRERO	MENDEZ	JOSE	DUVAN	Mestizo	45	47	28	42	52	214	42,8
	13	ILES	GUTIERREZ	LUYI	MARBELI	coreguaje	38	48	26	46	47	205	41
	14	ILES	OROSCO	DINA	MARYURIS	coreguaje	30	37	31	39	39	176	35,2
	15	OROSCO	ILES	JHON	ANDERSON	coreguaje	36	45	29	32	50	192	38,4
	16	PIRANGA	CRUZ	CAROLINA		coreguaje	36	26	31	29	28	150	30
	17	REYES	NARVAEZ	MICHAEL	ANDRES	Mestizo	41	41	36	38	31	187	37,4
	18	SANCHEZ	ARIAS	SANDRA	JULIANA	Mestizo	49	35	42	44	53	223	44,6
	19	VARON	VANEGAS	JHONATAN	LINCOR	mestizo	44	59	43	46	55	247	49,4

AÑO	Item	APELLIDO 1	APELLIDO2	NOMBRE1	NOMBRE2	ETNIA	LENGUAJE O LECTURA CRITICA	METEMATICAS	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS NATURALES/ BIOLOGIA	INGLES		PROMEDIO INDIVIDUAL
2020	1	BOLAÑOS	CALDERON	YEIFER	ROBIN	coreguaje	33	52	38	43	35	205	41
	2	BOLAÑOS	VELEZ	FRANKLIN		coreguaje	37	36	31	42	41	184	36,8
	3	FIGUEROA	CAMACHO	DANILO		coreguaje	35	40	32	27	37	169	33,8
	4	GALVIS	RODRIGUEZ	DIOGO		mestizo	59	57	48	57	56	277	55,4
	5	GALVIS	ARIAS	JUAN	PABLO	Mestizo	42	51	31	31	35	192	38,4
	6	GARCIA	PIZARRO	RAUL		coreguaje	37	39	28	38	46	182	36,4
	7	GARCIA	MORENO	DIONIVER		coreguaje							0
	8	GASCA	PIRANGA	HEIBER		coreguaje	34	31	30	40	46	173	34,6
	9	GUTIERREZ	BOLAÑOS	JHON	KENNIDER	coreguaje	29	28	0	30	35	114	22,8
	10	HERNANDEZ	ESCALA	GEARLEN	SELENNE	Mestizo	36	40	39	42	39	196	39,2
	11	LEON	RODRIGUEZ	JUAN	JOSE	Mestizo	52	52	34	41	38	221	44,2
	12	URREA	QUINAYAS	YERLY	YULEINI	mestizo	52	44	45	45	35	228	45,6
	13	VALENCIA	GARCIA	JHON	ANDERSON	coreguaje	41	36	32	43	39	190	38
	14	VALENCIA	ILES	YOJAN	ANDRES	coreguaje	40	40	34	32	43	185	37

AÑO	Item	APELLIDO 1	APELLIDO2	NOMBRE1	NOMBRE2	ETNIA	LENGUAJE O LECTURA CRITICA	METEMATICAS	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS NATURALES/ BIOLOGIA	INGLES		PROMEDIO INDIVIDUAL
2021	1	ARIAS	CARO	LUISA	FERNANDA	Mestizo	180	168	147	171	52	276	55,2
	2	BOLAÑOS	CALDERON	LEYSI	ARELY	coreguaje	114	105	72	126	47	178	35,6
	3	CAMACHO	GARCIA	YENCY		coreguaje	108	11	102	96	38	175	35
	4	GASCA	GASCA	OLIVER		coreguaje	99	126	99	93	31	172	34,4
	5	IBAÑEZ	GASCA	ISMAEL	JHONATAN	coreguaje	114	57	87	117	48	163	32,6
	6	ILES	GUTIERREZ	EDILSA	ADRIANA	coreguaje	102	108	108	132	48	192	38,4
	7	MORENO	LOZANO	DARWIN	ALEJANDRO	coreguaje	93	102	72	117	39	163	32,6
	8	URREA	CABRERA	JHON	DARWIN	Mestizo	183	168	165	171	53	285	57
	9	VALENCIA	GARCIA	BREINER	EMILIO	coreguaje	108	126	96	111	43	186	37,2
	10	VALENCIA	GUTIERREZ	SINDY	YORLADY	coreguaje	120	120	96	108	36	185	37
	11	VALENCIA	IBAÑEZ	RIKY	ARNOBYL	coreguaje	111	132	117	105	45	196	39,2