

CONFIGURACIONES ACTUALES EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN NIÑOS DE COMUNIDADES INDÍGENAS

Luz Francy Camacho Garzón

Universidad Francisco José de Caldas. Cundinamarca. Bogotá, Colombia.

franchita28@hotmail.com

Nidia Patricia Santos Velandia

Universidad Francisco José de Caldas. Cundinamarca. Bogotá, Colombia.

patolinsant@yahoo.es

RESUMEN

Este artículo presenta avances de la investigación “análisis en la enseñanza de la escritura del español como segunda lengua en estudiantes Coreguaje de Bogotá¹” cuyo objetivo principal describir, analizar e interpretar la manera como se ha venido llevando el proceso de enseñanza y aprendizaje del sistema de escritura de la lengua española como L2 en niños indígenas ubicados en el contexto urbano.

Este documento describe y analiza cuatro principales tendencias teóricas e investigativas en la enseñanza del español como segunda lengua en comunidades indígenas desde el 2001 - 2011.

Finalmente señalamos la necesidad de concebir la enseñanza intercultural bilingüe desde el respeto a la diversidad cultural y la alfabetización empleada no debe ir en detrimento de la lengua minoritaria.

PALABRAS CLAVES: bilingüismo, enseñanza, aprendizaje, segunda lengua, interculturalidad.

¹ Proyecto desarrollado por Francy Camacho para optar por el título de magíster en Pedagogía de la Lengua Materna en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

ABSTRACT:

This article presents research advances "analysis in the teaching of writing Spanish as a second language in Bogota Coreguaje students" whose main objective describes, analyze and interpret the way it has been carrying the process of teaching and learning system writing of Spanish as L2 in indigenous children located in the urban context. This paper describes and analyzes four major theoretical and research trends in the teaching of Spanish as a second language in indigenous communities from 2001 to 2011. Finally we point out the need to develop intercultural bilingual education based on respect for cultural diversity and literacy should not be used to the detriment of the minority language.

KEY WORDS: bilingualism, teaching, learning, second language, interculturality.

INTRODUCCIÓN

La educación bilingüe en la escuela ha sido objeto de interés de diversas investigaciones a través de las cuales se ha buscado el reconocimiento de la diversidad lingüística y la necesidad de una educación igualitaria que alfabetice en dos lenguas sin que haya detrimento de la lengua minoritaria. En Colombia, la política etno-educativa fue pensada con el fin de alfabetizar a las comunidades indígenas en español y en la lengua amerindia, sin embargo las investigaciones encontradas frente a este tema demuestran que no se ha cumplido con los objetivos propuestos, puesto que la alfabetización intercultural depende del maestro y de la institución. En este sentido hay una carencia en los procesos pedagógicos e investigaciones que respalden la problemática que afronta la escuela, además la etno-educación no ha sido considerada para territorios urbanos sino para aquellos lugares donde hay asentamientos indígenas, por tanto hay un desconocimiento de las dinámicas

sociopolíticas que viene presentando el país en los últimos 10 años en cuanto al desplazamiento forzado que han tenido que vivir dichas comunidades y los nuevos asentamientos que se han producido en ciudades como Bogotá.

Las investigaciones encontradas no tienen en cuenta los factores socioculturales de la procedencia de los niños, las razones externas que hay para la adquisición de una segunda lengua ni abordan la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita como un proceso que merece ser objeto de estudio.

Esta situación se fundamenta en cuatro tendencias percibidas durante el análisis de las investigaciones obtenidas, las cuales son los ejes centrales sobre los que se basa el siguiente documento:

1.) *Perspectiva política de la diversidad lingüística*: describe el reconocimiento político de la diversidad lingüística y cultural en Colombia. Por tanto las investigaciones encontradas para esta tendencia son estados del arte que muestran cómo se dio el reconocimiento estatal de las etnias y los derechos que les otorgaron. 2.) *Perspectiva intercultural de la educación bilingüe*, cuyo propósito central es caracterizar la realidad sobre la diversidad cultural en las escuelas de Bogotá, además da cuenta de investigaciones que abordan políticas etno-educativas en la alfabetización de niños indígenas en lengua materna y en la lengua oficial (español), da cuenta de los alcances y limitaciones frente a este tipo de enseñanza bilingüe. 3.) *Perspectiva pedagógica del español como segunda lengua*, en la cual predominan los estudios hechos en las escuelas que tienen enseñanza bilingüe en español y lengua amerindia, muestra las fortalezas y debilidades encontradas en este tipo de programas bilingües. 4.) *Perspectiva didáctica de la escritura del español como segunda lengua*, esta tendencia reúne investigaciones relacionadas con estrategias didácticas para el aprendizaje de la escritura como L2 y en algunos casos para el aprendizaje de la lengua castellana como L2 en aprendices de otras culturas.

Así pues, las prácticas de enseñanza y aprendizaje de una L2 están sujetos a las concepciones institucionalizadas que se tiene sobre la enseñanza

intercultural bilingüe. De igual manera, se puede evidenciar que son pocos los trabajos que se ocupan de desarrollar la enseñanza y aprendizaje de la escritura del español como L2 en comunidades indígenas.

1. Perspectivas sobre la enseñanza del español como segunda lengua

Hablar de enseñanza intercultural bilingüe en las comunidades indígenas implica referirse a las políticas que ha establecido países como Colombia para llevar a cabo dicho proceso. En ese sentido, las investigaciones abordadas para este campo evidencian el reconocimiento hecho a la diversidad lingüística desde la constitución política de 1991, los derechos promulgados y la experiencia educativa que han tenido los grupos étnicos a partir de la política etno-educativa.

1.1. Perspectiva política de la diversidad lingüística

Esta perspectiva emerge de investigaciones relacionadas con el reconocimiento de la diversidad cultural en Colombia y la manera como se ha venido abordando la educación intercultural bilingüe. Se destaca, el trabajo de Castro y Caicedo (2008), quienes dan cuenta del reconocimiento que dio la Constitución Política de 1991 en Colombia a la interculturalidad mediante la educación para la diversidad étnica y cultural. El concepto de interculturalidad forma parte de un complejo y diverso acumulado de experiencias, estudios, investigaciones y políticas, referidas a la manera como se entiende y se concibe este planteamiento en el campo educativo colombiano.

Los autores adelantaron un trabajo orientado a dar cuenta de la génesis y la evolución que han tenido las ideas, las concepciones y las nociones sobre la interculturalidad que se han construido en el país y que afectan el ámbito de las políticas públicas, los proyectos políticos etno-educativos y las experiencias de los movimientos étnicos fundamentalmente en el campo educativo.

Esta investigación presenta un estado de la cuestión sobre *interculturalidad*² y *educación* en Colombia, allí destaca una de las problemáticas que debe combatir la interculturalidad en el campo educativo y es el hecho de pensar que la diversidad es una condición externa a la dinámica propia de la sociedad nacional y que, en esa medida, se aplica sólo a quienes de forma explícita y declarativa se auto-reconocen como étnicos.

El trabajo de Enciso (2004) desarrollado por sugerencia del MEN (Ministerio de Educación Nacional), con el propósito de realizar un *Estado del arte de la educación en Colombia con énfasis en políticas públicas*, para lo cual se exploran los trabajos realizados a lo largo de la década 1994-2004, con el fin de medir el impacto de los cambios generados por la constitución de 1991 en un periodo donde, según el autor citado, el aspecto educativo está caracterizado por una serie de experiencias escolares en comunidades de los grupos étnicos, así como por la proliferación en la producción de textos y materiales audiovisuales, elaboración de foros y congresos en los que se discute el avance de la investigación académica y su aplicación en la vida de las comunidades, evaluación y replanteamiento de los procesos pedagógicos, aumento de programas de etno-educación e ingreso de estudiantes a la educación superior. Sobre los problemas y dificultades que se mantienen en torno al tema de la etno-educación Enciso (2004) resalta aquellos que tienen que ver con los procesos pedagógicos, tales como: la proliferación de clases con método expositivo, el uso parcial de la lengua vernácula en el aula, escasez de equipos interdisciplinarios en los centros de formación, el desconocimiento o poco reconocimiento de informes, diagnósticos y evaluaciones.

Por su parte, Teasley (2008) presenta una exploración crítica de la política educativa de Galiza (o Galicia), España, frente a la creciente diversidad cultural de población y ante la historia sociocultural del territorio. La intención principal

² La interculturalidad es concebida como: vivir en forma armoniosa en un solo espacio, pero respetando la cultura, la cosmovisión y con un trato igualitario para todos (Servindi, 2005 p. 28).

del estudio fue reflexionar sobre determinados aspectos de la política oficial de acogida para poder contribuir a la transformación de la escolarización en una institución intercultural más justa e integradora. Se realizaron una serie de observaciones en comunidades educativas de las cuatro provincias de Galiza para proporcionar las perspectivas de la práctica de esta política.

Revelar la manera como se ha venido abordando el proceso de inclusión y la acogida sirvió como terreno analítico, un terreno hermenéutico integrador y una práctica curricular cuyo objetivo era revelar las injusticias que inciden en la calidad de vida, la dignidad y los derechos humanos en las sociedades culturalmente heterogéneas. Al mostrar esa aproximación relacional y postcolonial a la indagación curricular, el propósito fue contribuir a la transformación de la educación en un estado intercultural, justo e integrador. Una vez revelada la tendencia asimilacionista de la política de acogida de Galiza en las cuatro comunidades educativas observadas, intentaron facilitar la labor esencialmente cultural y pedagógica de problematizar esa orientación etno-céntrica, unilateral y unidireccional para la integración del alumnado inmigrante en las escuelas gallegas.

En conclusión, los estudios de Enciso (2004) y Castro y Caicedo (2008), aluden al reconocimiento que se dio a la diversidad lingüística y cultural en Colombia a partir de la constitución política de 1991, las dos investigaciones señalan las dificultades que presenta la política etno-educativa en cuanto a los procesos pedagógicos que ha venido desarrollando en la educación de las comunidades étnicas del país, hace énfasis en los escasos usos de la lengua vernácula en el aula, el desconocimiento de los docentes sobre la manera como deben abordar la enseñanza intercultural, debido a la escasa formación docente, diagnósticos y materiales sobre el tema. Mientras que el estudio de Teasley (2008), revela la situación educativa en Galiza con el fin de crear un currículo que integre los alumnos inmigrantes en las escuelas gallegas transformando las instituciones en sitios interculturales justos e integradores.

1.2. La perspectiva intercultural de la educación bilingüe

La educación intercultural bilingüe entendida como una práctica pedagógica que responde a la formación de grupos con diferencias culturales viene siendo objeto de estudio y análisis en Colombia. En este sentido, encontramos el trabajo de Bodnar (2009), *una mirada a la educación desde las prácticas pedagógicas culturales*, el cual presenta las relaciones predominantes en el contexto cultural colombiano basadas en la dominación y la imposición de unas colectividades humanas hacia otras.

En este sentido, la etnoeducación propone su transformación, de modo que de acuerdo con el derecho inalienable de la existencia humana, las relaciones que predominen a esos niveles sean las de “mutualidad e interculturalidad” esto significa, de respeto hacia el otro y de reconocimiento a él por sus diferencias.

Por tanto, la autora realiza una construcción teórica sobre los principios de la Etnoeducación, la cual se basa en aspectos como ser socializante, intercultural, multilingüe, reconstructiva y totalizadora, atributos que dan cuenta de las posibilidades de pensamiento humano en un ámbito de interculturalidad.

De acuerdo con las premisas planteadas y las relaciones de poder establecidas en la práctica pedagógica, el estudio profundiza en el análisis de las *Prácticas Pedagógicas*, bajo la perspectiva de la Etnoeducación, entendida como el ejercicio del pensamiento mediante un proceso social inspirado por una actitud ante el mundo, es decir, por una práctica pedagógica *Alti*va o *Portentosa*³. Sin embargo la escuela de hoy en día se caracteriza por ser una agencia de control encargada de la reproducción cultural a partir de la distribución de conocimientos que tienden a ser considerados como “verdaderos” e irrefutables, por lo tanto se deben aprender y repetir de generación en generación.

Por su parte, Castillo (2001) en el texto *Diversidad cultural en la escuela urbana: pensar la etnoeducación en Bogotá* considera que el tema de la diversidad cultural no es un asunto natural del mundo escolar, puesto que la

³ Refiriéndose con ello a una actitud humana ante el mundo desde sus diferentes dimensiones: Política, filosófica, de interacción y de una visión integral del conocimiento (Muñoz, 1998).

institución escolar no cuenta con una tradición que le permita tramitar pedagógicamente la diferencia, la singularidad y la pluralidad de los actores que convoca.

La cultura escolar en ciudades como Bogotá enfrenta a la diversidad que diariamente llega a sus aulas y se expresa en los saberes culturales de quienes participan de mundos socioculturales diversos. En este sentido, lo que la cultura escolar genere en relación con este fenómeno, compromete las posibilidades de reconocer, integrar o excluir en los proyectos educativos, diversas experiencias culturales que traen consigo los estudiantes.

Por tanto, los colegios de las ciudades albergan en sus aulas niños de diversas culturas, frente a lo cual los maestros no saben cómo afrontar la enseñanza del respeto por la diversidad, puesto que hay un desconocimiento de las costumbres de las culturas que habitan nuestro país. Es por ello que la enseñanza de la diversidad cultural en las escuelas de Bogotá se ha enfocado hacia la enseñanza de los bailes típicos de cada región y no hacia la elaboración de un currículo que promueva la enseñanza y el aprendizaje del respeto a la diversidad.

Es preocupante observar que propuestas enmarcadas en el orden de la interculturalidad y la etnoeducación como modelos educativos basados en la autonomía y el respeto a la diversidad, se constituyen en experiencias y prácticas exclusivas para los grupos con tradiciones y pensamiento étnico, fundamentalmente rurales, desconociendo etnias desplazadas a las ciudades que deben ser reconocidas en las escuelas urbanas. La escuela, como espacio de globalización democrática, debe contar con límites más determinados, a fin de superar su condición subordinada en la red institucional y social, asumiendo mecanismos de control en relación con el modo como se presenta y tramita el tema de la diversidad en su interior.

De acuerdo con los planteamientos de las investigaciones podemos notar que Bodnar (2009) hace énfasis en la dominación cultural existente entre unos grupos y otros, de ahí que proponga que la etnoeducación deba encaminarse al respeto hacia el otro y al reconocimiento de sus diferencias. Por su parte,

Castillo (2001) plantea que la escuela bogotana no cuenta con los recursos pedagógicos para abordar la enseñanza del respeto a la interculturalidad a pesar de ser un fenómeno que se vive diariamente, no existe la preocupación por enseñar las diferencias culturales que hay en el país, sino que esta formación se limita a la enseñanza de bailes, trajes y comidas típicas de cada región, ignorando el respeto por la diversidad.

1.3. La perspectiva pedagógica del español como segunda lengua

Esta perspectiva responde a la manera como han abordado la enseñanza del español como L2 no solo en grupos étnicos sino en estudiantes hablantes de otras lenguas. Es por ello que encontramos trabajos como los de González (2005), en *la enseñanza de aspectos culturales en español como lengua extranjera*, quien propone una investigación basada en la realización de un taller para que los estudiantes mejoren sus problemas de fluidez cuando establecen interacciones cotidianas en la segunda lengua. El análisis giró en torno a los ejes situacionales de la lengua de acuerdo con los niveles lingüístico, discursivo, sociolingüístico y pragmático. En cada uno de los niveles quiso ampliar el conocimiento esquemático de los alumnos y concienciarlo sobre las prácticas orales de las diferentes situaciones comunicativas cotidianas que se presentan.

Por su parte, Soler (1999). *Bilingüismo y actitudes de la comunidad indígena Inga ante el español y el inga*. En esta investigación la autora se propone medir el grado de bilingüismo y determinar las actitudes lingüísticas de la comunidad indígena inga ante la lengua inga y el español teniendo en cuenta dos localidades: una rural, Santiago (Putumayo) y otra urbana, Santafé de Bogotá.

Los cuestionarios indujeron datos demográficos como edad, sexo, lugar de residencia, lugar de nacimiento y nivel de escolaridad. Posteriormente el cuestionario se relacionaba con el dominio lingüístico de las dos lenguas en comprensión y producción oral. El dominio lingüístico mostró que el grado de conocimiento del español en las destrezas de comprensión y producción oral es

de 100%, mientras que el del inga está gobernado por diferencias generacionales. La mayoría de la población adulta, mayores de 26 años, se ubica dentro de la categoría "bilingüe coordinado", es decir que habla y comprende bien el inga y el español; los jóvenes, entre 15 y 25 años, en su mayoría pertenecen a la clasificación "bilingüe subordinado", comprenden bien pero hablan sólo un poco; los niños, entre 9 y 14 años, son también "bilingües subordinados". Al respecto precisa lo siguiente:

Los ingas ven atacada su lengua desde varios puntos de vista, primero desde afuera, como producto del contacto de dos culturas, una mayoritaria que habla español y una minoritaria que habla otra lengua; el inga, que además es una lengua indígena estigmatizada durante siglos. Es un hecho que la mayoría de la población joven no quiere hablar más el inga, al que consideran la causa de ser discriminados en la escuela, en la calle y en la sociedad (Soler, 1999 p. 924).

Las dos investigaciones abordadas difieren la una de la otra, puesto que González (2005) desarrolla una propuesta para que los estudiantes mejoren sus problemas de fluidez cuando establecen interacciones cotidianas en segunda lengua, mientras que Soler (1999) muestra como los ingas sienten una preocupación por preservar su lengua amerindia, no obstante la discriminación a la que han sido sometidos ha hecho que las nuevas generaciones tienda a rechazarla y a sentir afinidad por la lengua oficial.

Por su parte, Viramontes, Sifuentes, y Márquez. (2011), en el artículo *Aprendizaje de la escritura en lengua no materna: Casos de niños tarahumaras*, analizan el desarrollo de la escritura en español de niños indígenas tarahumaras bilingües (del Estado de Chihuahua, México), desde varias perspectivas: la psicogenética, relacionada con el avance en el proceso de construcción del sistema de escritura de los niños investigados; la social, mediante al análisis del contexto familiar, cultural y el entorno del asentamiento de convivencia de los mismos; y la pedagógica, a través del ambiente áulico dentro de dos escuelas muy diferentes: una regular y otra indígena. El planteamiento central de la investigación giró en torno a la

percepción de los múltiples factores que se relacionan con el aprendizaje de la escritura.

A partir del estudio transversal de eventos, personas y contextos, dieron como resultado interpretaciones sobre los factores sociales, culturales, cognitivos y pedagógicos que se percibieron asociados al aprendizaje de la escritura de una lengua que no es la materna, en niños indígenas migrantes establecidos en un medio distinto al de sus ancestros. Se atiende principalmente a la hipótesis de que, en las circunstancias de los casos estudiados, es más conveniente que aprendan a escribir primero en su segunda lengua y, posteriormente, en la materna, si así lo requieren.

A diferencia de las dos investigaciones anteriores que reflejan la manera como algunas comunidades indígenas han vivido el proceso de alfabetización en una segunda lengua, el trabajo de Smith (2007), explora la importancia de la lectoescritura en el desarrollo del multilingüismo desde temprana edad. El estudio se desarrolló con una niña bilingüe que ha tenido contacto directo y en forma cotidiana con el español y el inglés desde su nacimiento. Esta investigación encontró que las habilidades y prácticas mostradas en el hogar pueden ser más sofisticadas que las mismas construidas en los contextos escolares. Por tanto, un niño bilingüe no es muy distinto de uno monolingüe si crece en un ambiente donde es necesaria su participación en eventos de la lengua escrita, es muy probable que entre a la escuela predispuesto a tener éxito con las tareas de lectoescritura. También se evidenció que la habilidad de leer en la lengua menos hablada parece ser efectiva como parte de un intento de prevenir/evitar un desplazamiento y cambio hacia el idioma mayoritario.

Este estudio a diferencia de los otros tres planteados anteriormente hace énfasis en que se puede obtener igual competencia lingüística tanto en la lengua materna como en la L2 siempre y cuando la familia se involucre en el aprendizaje. Para Smith (2007), la familia juega un papel muy importante en el desarrollo bilingüe de los niños, puesto que son ellos los encargados de coordinar las lenguas y no que una predomine sobre la otra.

No obstante, Murillo (2000) en el estudio *Zarnawin awiri kolmena: la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela indígena de Simunurwa*, elaboró un estudio que describe los intentos de los indígenas Arhuacos por convertir la escuela en un lugar de revitalización lingüística y cultural donde aspectos importantes de la cultura indígena son temas centrales en la enseñanza de la lectura y la escritura. El trabajo se desarrolló en la escuela indígena de Simunurwa en los grados primero avanzado, primero menos avanzado, segundo, tercero, cuarto y sexto.

El análisis evidenció que la educación bilingüe no necesariamente representa el balance de las dos lenguas en mención (ika/español) dentro del salón de clases. La enseñanza de ambas lenguas depende del maestro que esté dentro del aula donde el manejo del bilingüismo puede tomar diferentes formas. De igual manera, la enseñanza del ika⁴ está fuertemente basada con las experiencias de vida de los maestros. El haber crecido en familias hablantes de ika (en el caso de los maestros del grado primero) y en familias que por temor al rechazo de lo indígena utilizaron siempre el español (como es el caso de los maestros de segundo, tercero, cuarto y sexto), es un factor determinante en la manera como los maestros enseñan y lo que enseñan dentro del salón de clases. También la escuela tiene una gran limitación de materiales didácticos tanto en ika como en español, situación que coloca a los maestros ante la posición de enseñar con un fuerte énfasis en la exposición oral, en el copiado en el tablero y en el dictado.

De acuerdo con el estudio realizado podría considerarse que la enseñanza del ika y en ika dentro del contexto escolar obedece más al deseo de los Arhuacos de reafirmar la identidad del grupo que a una necesidad absoluta de leer y escribir en lengua ika.

Por otro lado, Peña y Armas (2003), en el artículo *Hacia la adquisición de la escritura en una lengua extranjera*, presentan un estudio exploratorio que se

⁴ La lengua indígena Ika pertenece a la familia lingüística chibcha. Los indígenas que hablan esta lengua habitan las cuencas altas de los ríos Aracataca, Fundación y Ariguaní en la vertiente occidental de la Sierra Nevada de Santa Marta en los departamentos de Cesar, La Guajira y Magdalena.

realizó previo al estudio principal, el cual plantean dos interrogantes a investigar relacionadas con la transferencia del L1 a la lengua que se está aprendiendo. Debido a que en el estudio exploratorio se buscaba estudiar cómo influía la lengua nativa cuando un estudiante se enfrentaba a sus primeras experiencias de escritura en la lengua que estaba aprendiendo, se decidió que el estudio de caso era el adecuado para tratar de conocer qué sucedía en esta situación real específica.

Los datos recolectados confirman que lo que se conoce en la lengua nativa puede ayudar a un estudiante no solamente en la representación gráfica de los sonidos sino también a darse cuenta de las diferencias gráfico-gramaticales y la organización escrita puede ser diferente de una lengua a otra. En consecuencia, el aprendiz se concientiza acerca de qué estrategias utilizar cuando aborda la escritura en otro idioma.

Aunque los resultados obtenidos en este estudio fueron muy significativos, se requiere hacer un estudio más extenso y profundo de todos los elementos involucrados en el problema de investigación. Sólo de esta forma se pueden detectar aspectos mucho más cercanos a la realidad.

Los estudios de Soler (1999) y Murillo (2000) difieren el uno del otro aunque trabajaron con la misma lengua Inga-español, por un lado hay una tendencia al abandono de la lengua Inga por las nuevas generaciones, puesto que la consideran culpable de la discriminación que han tenido que vivir en las escuelas, por el otro lado, hay una tendencia a preservar el uso del inga entre los miembros de la comunidad, de ahí que utilicen para sus niños una educación bilingüe en español e inga. La investigación que presenta Viramontes (2011) difiere de la planteadas anteriormente, debido a que interpreta los factores sociales, culturales, cognitivos y pedagógicos asociados al aprendizaje de la escritura de una segunda lengua en niños indígenas migrantes.

Por su parte, las investigaciones de Smith y Peña difieren de las otras, ya que centran su atención en mirar cómo se da la transferencia lingüística de la lengua materna a la segunda lengua. En todo caso, se identifica que hay una

trasferencia de la lengua materna a la L2 sobre todo en situaciones donde utilizan la lengua escrita, también enfatizan en la importancia del apoyo familiar durante el proceso de adquisición.

1.4. La perspectiva didáctica de la escritura del español como segunda lengua.

Esta perspectiva presenta las estrategias que se abordan para la adquisición de la escritura del español como L2, de ahí que encontremos tendencias como la de Madrigal (2008), *La escritura como proceso: metodología para la enseñanza de la expresión escrita en español como segunda lengua*. Este trabajo presenta los resultados de una investigación que propuso una estrategia pedagógica en la enseñanza de la escritura del español a estudiantes no nativos de esta lengua, enfocando el proceso y no el producto.

Con el propósito de mostrar los resultados de la investigación, los estudiantes realizaron una composición de diagnóstico antes de iniciar el curso y otra al final del curso. Ambas composiciones fueron evaluadas con la misma escala de valores para determinar el progreso.

La metodología se centró en las distintas actividades de pensamiento superior que realiza un autor para componer un escrito en un período que abarca, desde que se crea una circunstancia social que exige producir un texto, hasta que este se da por acabado. En este enfoque no solamente se muestra el producto terminado, la versión final, sino que lo más importante es describir y aprender los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de redacción. De esta manera, el proceso incluye tres etapas: la preescritura, el borrador y la revisión, y se da vital importancia al papel que cumplen tanto los aprendices como los profesores. En este proyecto se logró comprobar que, mediante las fases del proceso, los estudiantes mejoraron en cuanto al esbozo y la delimitación del tema, el planteamiento apropiado de la introducción, el desarrollo y la conclusión de los textos, la concordancia entre los distintos elementos de la oración, el establecimiento, desde el principio, del propósito y la audiencia, la organización de las ideas y del texto en general.

Por su parte, Rivero, Ríos y Salazar (2008), analizan las estrategias de alfabetización en castellano para los niños y niñas wayuu empleadas por las docentes de Educación Inicial de la Parroquia Idelfonso Vásquez del Municipio Maracaibo, Estado Zulia. Mediante el análisis mixto de la información se encontró que la alfabetización es predominantemente en castellano con base en metodologías tradicionales. Los resultados observados en los niños por sus docentes indican que existe interés por la lengua escrita, así como algunas dificultades de comunicación, también se encontró que el castellano como segunda lengua se enseña simultáneamente con el wayuunaiki⁵ pero con predominio del castellano, pues las docentes inician la alfabetización en castellano. Los métodos sintéticos de enseñanza de la lectura son los más utilizados para alfabetizar, entre los que se encuentran los métodos silábicos y los fonéticos.

En cuanto a las estrategias didácticas que prevalecen son las que se derivan de los métodos silábicos y fonéticos, entre las que figuran las copias, las caligrafías, lectura en voz alta de textos fragmentados y los dictados. Las estrategias de lectura que desarrollan la comprensión lectora no se utilizan y hasta se desconocen.

Se concluye que hace falta la formulación de políticas de alfabetización en el marco legal de la educación intercultural bilingüe y la implementación en las aulas de estrategias basadas en los principios de una didáctica de la segunda lengua. Los niños wayuu necesitan aprender primero la lengua materna para que puedan transferir las competencias a una segunda lengua.

Así mismos, Cárdenas, Del Risco, Díaz, Acosta, Davis, Arrocha, Gómez, Del Pozo y Morales (2009), realizaron un estudio que consistió en determinar las estrategias de aprendizaje de escritura que emplea el estudiantado extranjero durante el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como segunda lengua y la frecuencia de uso de las mismas. Del análisis general de los datos se desprende que en los participantes de la investigación estas estrategias, de forma general, presentan una frecuencia de uso extremadamente baja para el

⁵ Término utilizado para designar a la lengua wayuu.

logro de los propósitos como docentes. La frecuencia de mayor uso en valor de porcentaje es la que indica que casi nunca emplean estrategias, seguida por la frecuencia que expresa que algunas veces las emplean. Las estrategias más usadas por los estudiantes y sus valores no son nada alentadores: las estrategias sociales son siempre empleadas por un 12,5% de los participantes, seguidas de las afectivas que son empleadas siempre por un 10,2%. Los estudiantes observados no hacen uso habitual de estrategias de aprendizaje de escritura. El estudio concluye que las estrategias se aprenden en la práctica y por tanto deben ofrecerle a los alumnos oportunidades y actividades para explorar y practicar nuevas estrategias.

Mientras que, Vitón de Antonio (2008), presenta un estudio sobre el aprendizaje del castellano como L2 en la escuela bilingüe. El objetivo es analizar las diferencias interétnicas existentes respecto a este aprendizaje para fundamentar una propuesta pedagógica diferencial que posibilite adecuar el proceso de enseñanza a las peculiaridades de los distintos sujetos de aprendizaje.

Inicialmente para desarrollar el estudio de la identificación y profundización de los espacios socio-comunicativos, realizaron dos análisis básicos: el conceptual y el contextual, teniendo en cuenta, para este último, el modelo de los hexágonos de Spolsky (1969), posteriormente para el estudio de los datos obtenidos en el trabajo de campo, se llevaron a cabo tres análisis progresivos: los previos, los fundamentales y los complementarios. La complementariedad de los análisis realizados permitió, al mismo tiempo, llegar a una serie de conclusiones, que incluyen la propuesta de un modelo diferencial para el aprendizaje del castellano como segunda lengua, a presentar una serie de puntos e Intereses para futuros estudios desde los aportes y limitaciones del trabajo realizado. Las conclusiones desprendidas permiten fundamentar la propuesta de un modelo, cuyo tratamiento pedagógico diferencial para la enseñanza de esta segunda lengua sea coherente con la distinta socialización lingüística y el uso predominante y diferencial en los distintos espacios socio-comunicativos en relación con las diferencias interétnicas (marcadas por la distinta actividad e interacción con la

cultura occidental de cada una de las etnias), e intra-étnicas (diferencias existentes dentro de los grupos etno-lingüísticos en virtud del carácter de las relaciones sociales y culturales).

No obstante, Lackwood, Ruiz y Valdivia (2008), presentan una investigación fundamentada en analizar los factores que influyen en el proceso enseñanza – aprendizaje en las áreas de lengua materna y español como L2 en los niveles de quinto y sexto grado, modalidad multigrada de Educación Primaria. Para tal fin, se hicieron dos grupos focales: uno con docentes y otro con padres de familia que conforman el Consejo Escolar. Entre los factores pedagógicos que influyeron están: los docentes utilizan pocas técnicas, métodos y estrategias en el desarrollo de las clases, no disponen de materiales didácticos como: programas, guías metodológicas, guías de aprendizaje y textos en idioma miskitu, no reciben asesoría pedagógica de parte del Programa de Educación Bilingüe Intercultural. Entre los factores económicos se destaca el desempleo de los padres de familia afecta la buena alimentación de la niñez, las enfermedades que los afectan generan la inasistencia a la escuela y por ende el bajo rendimiento académico. Las niñas y niños no reciben clases en su lengua materna miskitu, porque el docente no cuenta con materiales didácticos en este idioma y porque los padres de familia no están de acuerdo en que sus hijos reciban esta lengua en la escuela, argumentando que ellos la practican en la casa. Los padres prefieren que sus hijos sean educados en idioma español para evitar dificultades en la Educación Secundaria.

De acuerdo con las investigaciones revisadas hay una tendencia a la utilización de estrategias para mejorar la adquisición de la segunda lengua, solo la investigación de Madrigal (2008) ve la escritura como proceso, mientras que los demás artículos se centran en las estrategias utilizadas para la adquisición de la L2.

CONCLUSIONES

La tendencia que ofrecen las investigaciones realizadas durante la última década respecto a la enseñanza y aprendizaje de la escritura como segunda lengua, evidencian que, si bien es cierto, hay una fuerte inclinación por

desarrollar una educación intercultural bilingüe, aún predomina la enseñanza tradicional centrada en la alfabetización en la lengua oficial (español), ocasionando un detrimento de la lengua minoritaria. Dicha situación no solo se evidencia en el contexto colombiano, sino en otros países que tienen políticas etno-educativas como Venezuela, Chile, Perú y México, es por ello que autores como Enciso (2004), muestran que hay un desfase entre la teoría y la práctica pedagógica, también revela la importancia de crear diagnósticos de las lenguas e implementar material didáctico que contribuyan a un verdadero proceso de alfabetización.

Sin embargo, para que exista enseñanza intercultural en escuelas como las de Bogotá se debe empezar por el reconocimiento y el respeto a la diversidad lingüística y cultural, de ahí que se deba cambiar la concepción que la escuela tiene sobre las etnias y la manera como ha transmitido ese conocimiento. La interculturalidad no debe considerarse como un asunto propio de las regiones rurales que tienen asentamientos indígenas, desconociendo la realidad que se vive diariamente en las aulas de Bogotá, sino que debe ser un derecho igualitario para todos los alumnos en cualquier parte del país.

Otra característica encontrada es que existe una preocupación por parte de los indígenas por preservar su lengua amerindia. No obstante los fuertes actos de discriminación que han tenido que vivir han ocasionado que en las nuevas generaciones predomine el uso del español como único medio para comunicarse con los miembros de la cultura y con lo que no lo son. En esta perspectiva la familia juega un papel importante, ya que de ella depende que los niños y jóvenes adquieran o no una segunda lengua, a partir de la interacción en lengua materna o en L2, por ende la familia es la encargada de coordinar las lenguas para que no prevalezca la una sobre la otra, sino que se dé un bilingüismo coordinado.

Un factor importante que no conciben las investigaciones es tener en cuenta los factores sociales, culturales, familiares y pedagógicos que se deben asociar en el aprendizaje de una lengua escrita en niños indígenas provenientes de otras regiones y que llegan a ciudades en situación de desplazamiento, este

sería el aporte importante en investigaciones futuras relacionadas con la enseñanza intercultural bilingüe.

BIBLIOGRAFÍA

Anaya Viramontes, Efren; Sifuentes Morales, Lylia A. y Márquez Burrola, Luis M. (2011). Aprendizaje de la escritura en lengua no materna: Casos de niños tarahumaras. *Revista Electrónica Educare Vol. XV, N° 1, 223-241*

Bodnar, Yolanda. (2009). Una mirada a la educación desde las prácticas pedagógicas culturales. CORPRODIC. Bogotá, Colombia.

Castillo, Elizabeth. (2001). Diversidad cultural en la escuela urbana: pensar la etno-educación en Bogotá. *Revista redalyc, pp. 1-11.*

Castro Guzmán, Elizabeth y Caicedo Ortiz, José Antonio (2008). La educación intercultural bilingüe: el caso colombiano. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.

C. B. Cárdenas, R. del Risco, M. Díaz, I. Acosta, D. Davis, O. Arrocha, K. Gómez, E. del Pozo y E. Morales (2009). Las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la habilidad de escritura durante el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma Español como segunda lengua. *Revista iberoamericana de educación, Vol. 3, N° 48, 1-9.n*

Constitución Política de Colombia, (1991). Recuperado de [http://: www.banrep.gov.co/regimen/.../cp91.pdf](http://www.banrep.gov.co/regimen/.../cp91.pdf)

Enciso Patiño, Patricia (2004). Estado de arte de la etno-educación en Colombia con énfasis en política pública. Bogotá. Ministerio de educación nacional, dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales.

Guerrero Rivera, Javier. Los procesos iniciales de lectura y escritura con adultos en un contexto intercultural. En: Villa, Wilmer (2008). Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. pp. 295-316. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, fondo editorial.

- González Añorve, Soledad Cecilia (2005). La enseñanza de aspectos culturales en español como lengua extranjera. *Revista Redalyc, Vol. 23 N° 042, pp. 147-156*
- Lackwood B., Ruiz R. y Valdivia Verónica (2008). Factores que influyen en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el área español como segunda lengua, en quinto y sexto grado en la modalidad de multigrado en la escuela Bilingüe: "Enmanuel". *Revista ciencia e interculturalidad, Vol.2 No. 5.*
- Madrigal A. Marta (2008). La escritura como proceso: metodología para la enseñanza de la expresión escrita en español como segunda lengua. *Revista de filología, lingüística y literatura, Vol. 34 No. 1, 127-141.*
- Muñoz, (1998). Aproximación crítica a la pedagogía. Bogotá, Colombia.
- Murillo, Luz A. (2000). Zarnawin awiri kolmena: la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela indígena de Simunurwa. En: De Mejía, Anne-Marie (2007). *Bialfabetismo: lectura y escritura en dos lenguas en Colombia.* Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Peña G. Josefina y Armas R. Yadira (2003). Hacia la adquisición de la escritura en una lengua extranjera. *Revista Legenda, Vol. 6 No.7 y 8, 1-9.*
- Rivero C. Iris, Ríos M. José y Salazar Leonor (2008). Estrategias de alfabetización en segunda lengua en las escuelas indígenas Wayuu del estado de Zulia. Venezuela: Escuela de educación, Universidad del Zulia.
- Smith, Patrick H. El desarrollo del bialfabetismo en una niña bilingüe: ejemplos de un estudio longitudinal. En: De Mejía, Anne-Marie (2007). *Bialfabetismo: lectura y escritura en dos lenguas en Colombia.* Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Soler, Sandra. (1999). Bilingüismo y actitudes de la comunidad indígena Inga ante el español y el inga. Recuperado de <http://www.ub.edu/filhis/culturele/inga.html>

- Spolky, B. (1969), «American indian bilingual education», in: Spolsky, B. and Cooper, R., (eds). Case studies in bilingual education. Rowley, Mass. Newbury House, p. 332-361.
- Teasley, C. (2008). Perspectivas Postcoloniales sobre la Acogida del Alumnado Inmigrante en Galiza, España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 16, No. 19.
- Trillos Amaya, María (2001). Por una educación para la diversidad. Universidad Central, Bogotá; p. 1-17
- Vitón de Antonio, María J. (2008). Estudio interétnico del aprendizaje del castellano como segunda lengua en la escuela bilingüe guatemalteca. Planteamiento de una pedagogía diferencial. *Revista iberoamericana de educación*, vol. No. 13, 157-195.