



INSTITUTO CARO Y CUERVO

Seminario Andrés Bello

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA

**PROPUESTA DIDÁCTICA
PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN ESPAÑOL COMO SEGUNDA
LENGUA CON NIÑOS WAYUU DEL CENTRO ETNOEDUCATIVO DE LA
RANCHERÍA LOMA FRESCA 2**

Mary Luz Cárdenas Urrea

Trabajo de grado para optar al título de:
MAGÍSTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA

Directores:

Mg. Gloria Esperanza Mora Monroy

PhD. Ferney Cruz Arcila

Bogotá, 2020

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

Bogotá, D.C., Fecha 2 de marzo de 2021.

Señores
BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI
Cuidad

Estimados Señores:

Yo MARY LUZ CÁRDENAS URREA, identificada(s) con C.C. No. 52449583, autora del trabajo de grado titulado PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA CON NIÑOS WAYUU DEL CENTRO ETNOEDUCATIVO DE LA RANCHERÍA LOMA FRESCA 2 presentado en el año 2020 como requisito para optar el título de MAGÍSTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA; autorizo a la Biblioteca José Manuel Rivas Sacconi del Instituto Caro y Cuervo para que con fines académicos:

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

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



Firma y documento de identidad

Firma y documento de identidad

DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO

AUTOR O AUTORES

Apellidos	Nombres
Cárdenas Urrea	Mary Luz

DIRECTOR (ES)

Apellidos	Nombres
Cruz Arcila	Ferney
Mora Monroy	Gloria Esperanza

TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE: Magíster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua

TÍTULO DEL TRABAJO: propuesta didáctica para la lectura y la escritura en español como segunda lengua con niños wayuu del centro etnoeducativo de la ranchería loma fresca 2

SUBTÍTULO DEL TRABAJO: _____

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

CIUDAD: BOGOTÁ AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO: 2020

NÚMERO DE PÁGINAS: 197

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

MATERIAL ANEXO (Vídeo, audio, multimedia):

Duración del audiovisual: _____ Minutos.

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

Hi 8 Otro. Cual? _____

Sistema: Americano NTSC Europeo PAL SECAM

Número de casetes de audio: _____

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

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

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

ESPAÑOL	INGLÉS
Etnoeducación	Ethno-education
Educación Indígena Propia	Own Indigenous Education
Español como segunda lengua	Spanish as a second language
Interculturalidad	Interculturality
Lenguas en contacto	Languages in contact
Literacidad	Literacy

RESUMEN DEL CONTENIDO Español (máximo 250 palabras):

En el presente informe se documenta el diseño, implementación y evaluación de una propuesta didáctica para enseñar a leer y escribir en español a niños bilingües en wayuunaiki y español. La intervención se realizó en una institución etnoeducativa del corregimiento de Camarones en La Guajira con estudiantes wayuu de segundo, tercero, cuarto y quinto. Esta investigación-acción se permeó de un enfoque etnográfico para recoger datos de la cultura wayuu, analizados con la técnica de la teoría fundamentada.

La construcción de la propuesta pedagógica para enseñar español como segunda lengua adoptó cuatro perspectivas: la literacidad como una práctica social mediada por prácticas y eventos letrados; la interculturalidad como el reconocimiento y valoración de lo propio para acercar a los niños al código escrito del idioma español; la adquisición de la lectoescritura desde la autoconstrucción del niño, y la propuesta de Educación Indígena Propia de los wayuu.

Los resultados reflejan el aporte de la intervención pedagógica para el conocimiento de lo propio a partir de la literacidad con contenidos afines a la cultura, el territorio y la cosmovisión de los wayuu. Evidencian la importancia de los mediadores en las formas de literacidad escolar. Reflejan la relevancia de la mediación lingüística del wayuunaiki. Evidencian los efectos positivos de hablar sobre el texto, escribir para ser leído, leer a los pares para desarrollar habilidades para narrar, informar, describir, escribir instrucciones y clasificar contenidos de la cultura propia en las clases de español como segunda lengua.

RESUMEN DEL CONTENIDO Inglés (máximo 250 palabras):

This report documents the design, implementation and evaluation of a didactic proposal to teach reading and writing in Spanish to bilingual children in Wayuunaiki and Spanish. The intervention was carried out in an ethno-educational institution in the Camarones district of La Guajira with second, third, fourth and fifth grades of Wayuu students. This action research was permeated with an ethnographic approach to collect data from the Wayuu culture, analyzed with the grounded theory technique.

The construction of the pedagogical proposal to teach Spanish as a second language adopted four perspectives: literacy as a social practice mediated by literate practices and events; interculturality as the recognition and appreciation of one's own to bring children closer to the written code of the Spanish language; the acquisition of literacy from the child's self-construction, and the Own Indigenous Education of the Wayuu.

The results highlight the contribution of the pedagogical intervention for the knowledge of the own from the literacies with contents related to the culture, the territory and the worldview of the Wayuu. The results highlight the importance of mediators in the forms of school literacy. The results highlight the relevance of the linguistic mediation of the Wayuunaiki. The results highlight the positive effects of speaking about the text, writing to be read, reading to peers to develop skills to narrate, inform, describe, write instructions and classify content from one's own culture in Spanish as a second language classes.

*A los niños wayuu de la ranhería Loma Fresca 2,
quienes con sus conversaciones, lecturas y escrituras
informan, describen, opinan, explican,
argumentan, clasifican y narran
sobre sus prácticas socioculturales y su
territorio junto al Mar Caribe.*

Agradecimientos

*Gracias a la comunidad wayuu de Loma Fresca 2,
a la familia Ipuana Epiayu
por creer en mí, por presentarme su paraíso, su cultura,
por permitir que sus niños asistieran a mis clases.*

*Gracias a mis dos directores:
Gloria y Ferney
por creer en mí, orientar y dirigir esta exploración
con sus conocimientos, experiencia y dedicación
durante todo el proceso investigativo.*

*Agradezco a cada uno de los profesores
de la primera cohorte de esta maestría
por sus aportes, conocimientos, exigencias y cordialidad.
Gratitud especial con Angélica María Ávila y
Johnatan Bonilla por sus aportes
en el trabajo con las comunidades ancestrales de Colombia.*

*Gratitud con:
Helver Lesmes Ávila
por su objetividad y criticidad,
Rafael Reyes Galindo
por sus aportes bibliográficos.*

*“Visitación, una india guajira que llegó al pueblo con su hermano, huyendo de una
peste de insomnio que flagelaba a su tribu desde hacía varios años ... Fue así como Arcadio y
Amaranta hablaron la lengua guajira antes que el castellano”.*

García Márquez (1967)

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	3
Capítulo 1: Contextualización y Planteamiento del Problema	5
1.1. Contextualización.....	5
1.1.1. Caracterización del Centro Etnoeducativo	5
1.1.2. Condiciones Lingüísticas de la Comunidad de Loma Fresca 2.....	6
1.1.3. La Educación Indígena Propia de los Wayuu.....	8
1.2. Definición del Problema.....	9
1.3. Objetivos.....	12
1.3.1. Objetivo General.....	12
1.3.2. Objetivos Específicos	12
1.4. Antecedentes.....	13
1.4.1. Enseñanza de la Escritura en Español con Niños Indígenas	13
1.4.2. Enseñanza de la Lectura en Español con Niños Indígenas.....	16
1.4.3. Capacitación Docente, Materiales Didácticos, y Narrativas de Origen en Contextos de Educación Indígena	20
1.5. Justificación.....	25
Capítulo 2: Marco Teórico	29
2.1. Etnoeducación	29
2.1.1. Interculturalidad.....	31
2.2. La Enseñanza de la Escritura con los Pueblos Amerindios.....	32
2.3. La Lectura y la Escritura desde los Nuevos Estudios de Literacidad.....	32
2.3.1. La Literacidad Escolar.....	34
2.3.2. Estrategias para Trabajar la Literacidad en la Escuela	36
2.4. La Lectura y la Escritura desde la Construcción del Niño	37
2.4.1. La Lectura y la Escritura como Función Social	39
2.4.2. Estrategias para Enseñar a Leer y Escribir	40
2.5. Adquisición de Segundas Lenguas.....	42
2.5.1. Enseñanza de Segundas Lenguas	42
2.5.2. Lenguas en Contacto	43
Capítulo 3: Marco Metodológico	45
3.1. Muestra	45
3.2. Cuestiones Éticas.....	47
3.3. Enfoque de la Investigación	49
3.4. Diseño de la Investigación.....	50
3.4.1. Fase de Diagnóstico.....	51
3.4.2. Fase de Planificación	51
3.4.3. Fase de Implementación	52
3.4.4. Fase de Reflexión	52
3.5. Técnicas e Instrumentos para la Recolección de los Datos	53
3.6. Técnica para el Análisis de los Datos	57
Capítulo 4: Diseño Pedagógico	60

4.1. Fundamentos Pedagógicos	60
4.1.1. Propuesta de Educación Indígena Propia de los Wayuu	61
4.1.2. El Aprendizaje Cooperativo de la Lengua.....	63
4.1.3. Diseño de las Unidades Didácticas.....	63
4.2. Propuesta Pedagógica.....	66
4.2.1. Selección de Tipologías Textuales	66
4.2.2. Descripción de los Momentos	68
4.3. Informe Fase de Diagnóstico: Describir los Hechos	79
4.3.1. Territorio.....	79
4.3.2. Prácticas Culturales y Sociales de la Comunidad de Loma Fresca 2	83
4.3.3. La Tradición Oral Wayuu.....	89
4.3.4. Prácticas Culturales y Sociales de los Wayuu	90
4.4. Informe Fase de Diagnóstico: Identificación y Aclaración de la Idea Principal	91
4.4.1. Competencias Comunicativas.....	91
4.4.2. Estrategias y Contenidos para Aprender a Leer y Escribir.....	97
4.4.3. Materiales para la Clase de Español	100
4.4.4. Etnoeducadoras y Capacitaciones	101
4.5. Informe Fase de Reflexión	102
4.5.1. Fase de Reflexión del Ciclo Uno.....	102
4.5.2. Fase de Reflexión del Ciclo Dos	104
4.5.3. Fase de Reflexión del Ciclo Tres.....	105
Capítulo 5: Resultados de la Implementación de la Propuesta Pedagógica	106
5.1. Conocimiento de lo Propio.....	106
5.1.1. Narrativas de Origen.....	106
5.1.2. Prácticas Socioculturales	109
5.1.3. Territorio.....	112
5.1.4. Experiencias.....	115
5.2. Mediadores	117
5.2.1. La Lengua Nativa como Mediadora	117
5.2.2. El Texto como Mediador.....	120
5.2.3. El Etnoeducador como Mediador.....	122
5.2.4. El Compañero como Mediador.....	124
5.3. Propuesta Didáctica Intercultural	126
5.3.1. Eventos Letrados	126
5.3.2. Estrategias para la Literacidad.....	134
5.4. Competencia Comunicativa.....	150
5.4.1. Desarrollo de la Lectura	150
5.4.2. Desarrollo de la Escritura	154
5.4.3. Desarrollo en las Habilidades Comunicativas	157
Conclusiones.....	161
Implicaciones Pedagógicas y Limitaciones	165
Referencias Bibliográficas.....	168
Apéndices	179

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Relación de la muestra durante las fases de diagnóstico e implementación	46
Tabla 2 Relación de la muestra de participantes durante la fase de implementación	47
Tabla 3 Criterios para evaluar el funcionamiento de las unidades didácticas	53
Tabla 4 Categorías y subcategorías	59
Tabla 5 Momentos para cada una de las sesiones	68
Tabla 6 El territorio en los textos de la propuesta didáctica.....	82
Tabla 7 Las prácticas socioculturales en los textos de la propuesta didáctica	88
Tabla 8 La tradición oral en los textos de la propuesta didáctica.....	90
Tabla 9 Resultados prueba de lectura en voz alta.....	92
Tabla 10 Resultados prueba de escritura libre: copia o creación	93
Tabla 11 Resultados prueba de escritura libre: intención comunicativa	94
Tabla 12 Resultados prueba de escritura libre: temas	95
Tabla 13 Resultados prueba de escritura libre: sintaxis	96
Tabla 14 Resultados prueba de comprensión lectora: recuperación de información	96
Tabla 15 Preferencia de idioma para leer y escribir	97
Tabla 16 Lectura, competencia lingüística y actitud	154
Tabla 17 Desarrollo de la escritura a nivel de sintaxis.....	158
Tabla 18 Desarrollo de habilidades acordes a las tipologías textuales.....	158

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Instalaciones del Centro Etnoeducativo número 2, sede Loma Fresca	6
Figura 2 Modelo para el desarrollo de las actividades y los ciclos	50
Figura 3 Pasos para la programación de las tres unidades didácticas.	65
Figura 4 Mapa de La Guajira.....	79
Figura 5 Pesca y turismo en la Laguna Navío Quebrado	80
Figura 6 Turismo y pesca en la playa Boca de Camarones	81
Figura 7 Jagüey, vegetación y pastoreo en el bosque del resguardo Perratpu.....	82
Figura 8 Ritual del velorio y cementerio el bosque del resguardo Perratpu.....	84
Figura 9 Ritual por la salida del encierro de un joven wayuu, ranchería Tocoromana	85
Figura 10 Ranchería Loma Fresca 2.....	87

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Entornos letrados	113
Ilustración 2 Narrar sobre su cosmovisión	128
Ilustración 3 Informar para promocionar la ranchería.....	129
Ilustración 4 Describir el territorio	130
Ilustración 5 Escribir instrucciones sobre los saberes wayuu.....	131
Ilustración 6 Clasificar conocimientos	133
Ilustración 7 Escritura cooperativa en grupos multigrado.....	143
Ilustración 8 Escritura cooperativa en grupos multigrado.....	144
Ilustración 9 Escritura cooperativa en grupos multigrado.....	145
Ilustración 10 Planificación de la escritura.....	146
Ilustración 11 Rejilla para corrección entre pares	157

Resumen

En el presente informe se documenta el diseño, implementación y evaluación de una propuesta didáctica para enseñar a leer y escribir en español a niños bilingües en wayuunaiki y español. La intervención se realizó en una institución etnoeducativa del corregimiento de Camarones en La Guajira con estudiantes wayuu de segundo, tercero, cuarto y quinto. Esta investigación-acción (Elliott, 2005) se permeó de un enfoque etnográfico (Guber, 2011) para recoger datos de la cultura wayuu, analizados con la técnica de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). La construcción de la propuesta pedagógica para enseñar español como segunda lengua adoptó cuatro perspectivas: la literacidad como una práctica social mediada por prácticas y eventos letrados (Zavala et al., 2004); la interculturalidad como el reconocimiento y valoración de lo propio para acercar a los niños al código escrito del idioma español (Walsh, 2005; Landaburu, 1999); la adquisición de la lectoescritura desde la autoconstrucción del niño (Vygotsky, 1995; Ferreiro, 2002; Teberosky, 2003); y la propuesta de Educación Indígena Propia de los wayuu. Los resultados reflejan el aporte de la intervención pedagógica para el conocimiento de lo propio a partir de la literacidad con contenidos afines a la cultura, el territorio y la cosmovisión de los wayuu. Evidencian la importancia de los mediadores en las formas de literacidad escolar. Reflejan la relevancia de la mediación lingüística del wayuunaiki. Evidencian los efectos positivos de hablar sobre el texto, escribir para ser leído, leer a los pares para desarrollar habilidades para narrar, informar, describir, escribir instrucciones y clasificar contenidos de la cultura propia en las clases de español como segunda lengua.

Conceptos claves: etnoeducación, Educación Indígena Propia, español como segunda lengua (EL2), interculturalidad, lenguas en contacto, literacidad.

Abstract

This report documents the design, implementation and evaluation of a didactic proposal to teach reading and writing in Spanish to bilingual children in Wayuunaiki and Spanish. The intervention was carried out in an ethno-educational institution in the Camarones district of La Guajira with second, third, fourth and fifth grades of Wayuu students. This action research (Elliott, 2005) was permeated with an ethnographic approach (Guber, 2011) to collect data from the Wayuu culture, analyzed with the grounded theory technique (Strauss and Corbin, 2002). The construction of the pedagogical proposal to teach Spanish as a second language adopted four perspectives: literacy as a social practice mediated by literate practices and events (Zavala et al., 2004); interculturality as the recognition and appreciation of one's own to bring children closer to the written code of the Spanish language (Walsh, 2005, Landaburu, 1999); the acquisition of literacy from the child's self-construction (Vygotsky, 1995; Ferreiro, 2002; Teberosky, 2003); and the Own Indigenous Education of the Wayuu. The results highlight the contribution of the pedagogical intervention for the knowledge of the own from the literacies with contents related to the culture, the territory and the worldview of the Wayuu. The results highlight the importance of mediators in the forms of school literacy. The results highlight the relevance of the linguistic mediation of the Wayuunaiki. The results highlight the positive effects of speaking about the text, writing to be read, reading to peers to develop skills to narrate, inform, describe, write instructions and classify content from one's own culture in Spanish as a second language classes.

Key concepts: Ethno-education, Own Indigenous Education, Spanish as a second language, interculturality, languages in contact, literacy.

Introducción

El trabajo investigativo que se presenta en este informe se enmarca en una línea de investigación en pedagogía y didáctica en la enseñanza de español como segunda lengua, con población indígena. Por el carácter de este estudio, el trabajo investigativo se realizó desde una perspectiva de investigación acción y etnografía. Esta exploración tuvo como contexto la enseñanza del español como segunda lengua en territorio indígena wayuu, en un centro etnoeducativo con cobertura para niños que cursan primaria.

En el primer capítulo se contextualiza al lector sobre la población con la que se realizó la intervención pedagógica, se socializan algunos elementos de la educación indígena propia de los wayuu y se describen las condiciones sociolingüísticas de la comunidad de Loma Fresca. 2. Se discute la situación problemática identificada en el centro etnoeducativo de la ranchería. Se socializan estudios que reflejan las prácticas de lectura y escritura en español (L2) con niños de diferentes pueblos amerindios de Latinoamérica, Colombia y con los wayuu.

En el segundo capítulo se discuten los constructos teóricos que se consideraron pertinentes para abordar la lectura y la escritura en español con los niños de segundo, tercero, cuarto y quinto, desde una perspectiva de interculturalidad. Se socializa el referente legal para la etnoeducación y su relación con la interculturalidad. Se presentan las teorías relacionadas con la lectura y la escritura según los Nuevos Estudios de Literacidad y las teorías sobre los procesos cognitivos de los niños en la adquisición de la lectura y la escritura. Finalmente, se presenta la discusión sobre la adquisición de segundas lenguas en contextos de lenguas en contacto.

La metodología utilizada para la presente exploración se describe en el tercer capítulo. Se justifica la relevancia de la investigación cualitativa, la pertinencia de la etnografía para

conocer la cultura de la comunidad wayuu de Loma Fresca 2 y se presenta la investigación-acción como método escogido para la intervención pedagógica.

El cuarto capítulo es considerado como la transición entre la intervención pedagógica y la discusión de los resultados. Se presentan elementos de la teoría fundante para la propuesta pedagógica que no fueron discutidos en el marco teórico. Se socializa el diseño instrumental para la propuesta didáctica. Se describen las prácticas socioculturales y la cosmovisión wayuu que se tuvo en cuenta para el diseño del material didáctico. Finalmente, se documentan los hallazgos en la fase de diagnóstico y los ajustes realizados a las unidades didácticas.

En el quinto capítulo se discuten los resultados de la implementación de la propuesta didáctica a partir del análisis de los datos. En el sexto capítulo se exponen las conclusiones con el objetivo de dar respuesta a cada una de las preguntas que dieron origen al estudio. Finalmente, se mencionan las implicaciones y se hacen algunas recomendaciones para futuras rutas exploratorias en la enseñanza del español como segunda lengua en las instituciones etnoeducativas de los wayuu.

Capítulo 1: Contextualización y Planteamiento del Problema

En el presente capítulo se contextualiza al lector sobre aspectos relacionados con la población. Se describen aspectos de la educación indígena propia de los wayuu; las condiciones sociolingüísticas de la comunidad, y se presenta la población con la que se investigó. Se relacionan los hechos problemáticos a partir de los cuales surgieron las preguntas y los objetivos. Se discuten estudios relacionados con los aspectos problemáticos del presente estudio, que involucran comunidades amerindias de Latinoamérica, Colombia y a los wayuu. Finalmente, se socializan las razones que justifican la realización de esta investigación.

1.1. Contextualización

Los wayuu¹ son el pueblo ancestral más numeroso de Colombia. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2019) se autorreconocen como wayuu 380.460 habitantes en todo el territorio colombiano. Concentrándose la mayor parte de la población en La Guajira. El wayuunaiki es la lengua materna de los wayuu y pertenece a la familia lingüística Arawak, también conocida como Arahua (Pérez Van-Leenden, 1997; Álvarez, 2017). Los pueblos ancestrales de Colombia cuentan con la Ley de Lenguas Nativas (Ley 1381 de 2010) a favor de la difusión de la lengua amerindia.

1.1.1. Caracterización del Centro Etnoeducativo

El presente estudio se realiza con niños wayuu que asisten al Centro Etnoeducativo número 2, sede Loma Fresca. Es administrado por la Secretaría de Educación y Cultura de Riohacha y está distribuido en 10 aulas satélites. Tres profesoras wayuu con título de normalista orientan los niveles de preescolar y básica primaria de los niños wayuu de las

¹ Se utiliza la palabra wayuu para singular y plural, sin tilde. Se toma como referente la escritura del lingüista Rafael Mercado Epieyu (Paz, R. 2016), del diccionario de *Wayuunaiki* (Captain y Captain, 2005) y de Pérez-Van Leenden (1997).

rancherías del resguardo *Perratpu* y de otras rancherías cercanas. Para el año 2018, los grados de preescolar y primero tenían la modalidad de aula multigrado, asistían 21 niños; grado segundo tenía la modalidad de aula monogrado, asistían 21 niños; los grados tercero, cuarto y quinto tenían la modalidad de aula multigrado, asistían 25 niños.

Figura 1

Instalaciones del Centro Etnoeducativo número 2, sede Loma Fresca



1.1.2. Condiciones Lingüísticas de la Comunidad de Loma Fresca 2

La ranchería Loma Fresca 2 está ubicada dentro del resguardo *Perratpu*, en el corregimiento de Camarones, en el municipio de Riohacha. En la ranchería se da el contacto entre dos lenguas, en condiciones de multilingüismo, el wayuunaiki y el español. Los dialectos del wayuunaiki son el arribero, hablado en las zonas de menor contacto con el idioma español, y el abajero hablado en las otras zonas (Pérez Van-Leenden, 1997). La variedad del idioma español del punto geográfico donde se ubica la ranchería Loma Fresca 2 corresponde “al superdialecto costeño, el dialecto atlántico y el subdialecto guajiro” (Mora et al., 2004, p. 17).

A partir de la observación participante, se identificó la función de las dos lenguas en contacto de la comunidad wayuu de Loma Fresca 2 (Diarios de campo, septiembre a noviembre, 2018). En la mayoría de las familias de la comunidad se da la convivencia con un

familiar afroguajiro. Algunos miembros de esta comunidad tienen como lengua materna el wayuunaiki y el español al ser hijos de wayuu y afroguajiro. Situación que fomenta que los niños más pequeños de la ranchería adquieran simultáneamente el código oral del idioma español y del idioma wayuunaiki, según la función que le otorga la familia a cada lengua.

Para este estudio, se describen las lenguas según el conocimiento que tiene el hablante y la relación que se da entre estas (Montrul, 2013). En la comunidad de Loma Fresca 2, el wayuunaiki es la lengua materna, minoritaria y primaria, predomina el dialecto abajero, aunque hay hablantes del arribero que son nativos de la Alta Guajira. Los wayuu de esta comunidad hacen uso del español para interactuar con los familiares o visitantes que no hablan wayuunaiki; para acceder a las redes sociales, y por la necesidad de hacer uso de vocabulario en español que no tiene un equivalente en wayuunaiki. El español es la lengua mayoritaria, secundaria y segunda lengua, se habla el superdialecto costeño atlántico e incluye el subdialecto guajiro. En el centro etnoeducativo el español tiene la función de lengua primaria, ya que se utiliza para leer, escribir y recibir algunas explicaciones en diferentes asignaturas.

Los wayuu cuentan con algunas propuestas para la enseñanza de código escrito en wayuunaiki. El *Curso Inicial de Lengua Wayuu* (Álvarez, 2017). Un libro bilingüe en español y wayuunaiki con narraciones sobre la cultura wayuu, *Guajira* (Peláez, 2014). La cartilla *Nüniki Wayuu*, para la enseñanza de lectoescritura inicial (Iguaran, s.f.). El diccionario wayuunaiki-español (Captain y Captain, 2005). En el centro etnoeducativo de Loma Fresca 2 las profesoras manifestaron que no enseñan a leer ni a escribir en el alfabeto del wayuunaiki. Para ilustrar:

No tenemos materiales para que los niños lean en wayuunaiki. En la institución eso ya no está. Más que todo, estamos dando lenguaje y matemática ... los

poquitos que están aprendiendo a leerla y a escribirla son los que están en los centros etnoeducativos [básica secundaria y educación media], porque se los están aplicando. Pero los demás no, porque si un niño está aquí en preescolar o en primaria y lo pasan a otra institución educativa, ya el alumno no llevaría eso. (Ipuana Norma; Ipuana Nulvis, entrevista, 25 de marzo, 2018)

1.1.3. La Educación Indígena Propia de los Wayuu

La educación propia de los pueblos ancestrales de Colombia tiene como referente legal el Decreto 2500 de 2010 y el Decreto 1953 de 2014, que reglamentan la administración del Sistema Educativo Indígena Propio². Los wayuu tienen su Proyecto de Educación Comunitaria denominado *AnaaAkua Ipa*. Este es considerado como “la bitácora, para que el etnoeducador, a través de la investigación y del ejercicio pedagógico, transforme la práctica y el quehacer educativo desde la reflexión comunitaria propia de la nación wayúu” (Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu, 2009, p. 9).

La educación wayuu es “una educación en la vida, para la vida y con la vida” (Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu, 2009, p. 25). Se fundamenta en procesos que involucran la observación, la imitación, la manipulación directa y los consejos de los mayores. Conciben la educación intercultural como la apropiación de lo propio y asumen el aprendizaje de la otra cultura para fortalecer los aspectos propios de su cultura.

El proceso de construcción del conocimiento wayuu parte de la concepción de territorialidad, la relación con la naturaleza, la familia y la interacción con los demás

² En relación con el Decreto 1953 es preciso aclarar que el documento asigna competencias a las autoridades indígenas y al Gobierno Nacional. El Artículo 49 asigna las competencias de la Nación, entre estas “establecer los principios curriculares y pedagógicos para los niveles de educación preescolar, básica y media.

miembros de la comunidad (Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu, 2009). A esto se añade que la Educación Indígena Propia de los wayuu contempla nueve ejes temáticos para los ciclos de la escolaridad: alijunaiki (español como L2), wayuunaiki, territorialidad, cosmovisión y tradición, desarrollo wayuu, arte y juegos tradicionales, medicina wayuu, matemática y etnociencias. Estos propuestos para ser trabajados de manera transversal en la escolaridad.

Para el desarrollo de estos ejes, el *AnaaAkua ʼIpa* establece los contenidos y los recursos (Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu, 2009). Los contenidos desarrollan los niveles de profundización del aprendizaje de los estudiantes, tanto en los saberes wayuu como en los interculturales. Los recursos permiten la implementación de todos los ejes. Para el eje temático *Alijunaiki* propone textos de la literatura infantil y en general impresiones en español.

1.2. Definición del Problema

El primer encuentro con las profesoras del centro etnoeducativo permitió la definición del problema para el presente estudio y marcó el camino para la intervención pedagógica. El trabajo de campo permite que el investigador entre en contacto con distintos informantes que representan a su grupo o cultura y le dan al investigador información (Vasilachis (2007). Ahora bien, los hechos problemáticos se describen teniendo como referente el proyecto comunitario de los wayuu y las prácticas de enseñanza del idioma español como segunda lengua en el centro etnoeducativo de Loma Fresca 2.

Enseñar a leer y escribir en español como segunda lengua a los niños de las comunidades amerindias implica pensar contenidos y estrategias que se relacionen con la cultura y el proyecto de Educación Indígena Propio de cada comunidad. No obstante, los

resultados de algunos estudios han evidenciado que las planeaciones y los libros corresponden a textos ajenos a la cultura de esta etnia. Por ejemplo, la planeación de español en un centro etnoeducativo wayuu de Maicao es elaborada desde un enfoque de la educación mayoritaria, no incluye contenidos de la cultura wayuu, no hay directrices sobre las estrategias ni los objetivos de aprendizaje (Carrillo, 2016). En un centro etnoeducativo wayuu, los libros que utilizan los profesores son los propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, “textos que no tienen en cuenta el hecho de que se trabaja con una comunidad indígena específica” (Alemán et al., 2017, p. 14).

Los wayuu en su proyecto de educación indígena propio contemplan el desarrollo de habilidades en español como segunda lengua dentro de un contexto de interculturalidad que permita que el niño identifique su rol dentro de la comunidad y fortalezca sus saberes propios (Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu, 2009). Un aspecto problemático frente a lo anterior es que en el centro etnoeducativo de la ranchería Loma Fresca 2 no hay materiales para enseñar a leer y escribir en español con contenidos relacionados con los ejes temáticos del *AnnaAkua Tpa* (Diario de campo, 28 y 29 de marzo, 2018).

Este aspecto problemático se evidenció en la segunda visita a la comunidad de Loma Fresca 2. Las etnoeducadoras manifestaron hacer uso de libros diseñados para la población mayoritaria. Al revisar los contenidos, estos libros no incluyen elementos socioculturales, ni de la cosmovisión wayuu; los contenidos incluyen textos de la literatura infantil universal, y trabajan la lectura asociada a los medios de comunicación ajenos al entorno de los niños (Diario de campo, 28 y 29 de marzo de 2018). La cartilla Nacho Lee es utilizada para trabajar el inicio a la lectura de los niños de grado segundo, “el libro Enlace y el libro Integrados es

trabajado una vez el niño memoriza la cartilla Nacho” (Ipuana Norma, ES1, 25 de marzo, 2018).

El *AnaaAkua’Ipa* considera el español como segunda lengua y lo asume como uno de los ejes temáticos, denominado *alijunaiki* (Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu, 2009):

El aprendizaje en este eje comenzará de manera oral enfatizando los contextos de interacción de los niños y las niñas y paulatinamente se empezará a escribir teniendo especial atención con la pronunciación de las palabras (Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu, 2009, p. 60)

Frente a lo anterior, un aspecto problemático en el centro etnoeducativo de Loma Fresca 2 es que la planeación no incluye una propuesta de contenidos que desarrollen el aprendizaje de los niños en los saberes wayuu (Diario de campo, 28 y 29 de marzo, 2018). Al parecer los contenidos relacionados con su cultura, sociedad y cosmovisión dependen de la propuesta de las etnoeducadoras. Es pertinente mencionar que las profesoras manifestaron no recibir capacitaciones para enseñar español como segunda lengua. Expresaron que sus estrategias incluyen la explicación de la teoría, entrega de copias de los cuentos que están en los libros para que los niños identifiquen los personajes (Ipuana Norma, entrevista, 25 de marzo, 2018).

Por lo anterior, en el centro etnoeducativo de la ranchería Loma Fresca 2 se percibe la necesidad de diseñar materiales para la enseñanza de la lectura y la escritura en español (L2) acorde a las particularidades culturales y lingüísticas de esta comunidad en específico y a la propuesta de Educación Indígena Propia de los wayuu.

Con el presente estudio se pretende dar respuesta a la pregunta central ¿cuál podría ser una propuesta didáctica para que niños wayuu lean y escriban a partir de las prácticas sociales,

culturales y la cosmovisión propia, y qué sucede cuando los niños leen y escriben desde esta propuesta?

Las preguntas relacionadas son: ¿cuáles son las habilidades comunicativas en español que tienen los niños de la ranchería Loma Fresca 2?, ¿cuáles son algunas de las prácticas sociales y culturales de la ranchería Loma Fresca 2 que pueden aportar en la enseñanza de la lectura y la escritura en español? y ¿cómo diseñar materiales para enseñar a leer y escribir en español desde una perspectiva intercultural y desde la educación propia wayuu?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Proponer, implementar y evaluar unidades didácticas para enseñar a leer y escribir en español como segunda lengua a niños wayuu de la ranchería Loma Fresca 2 a partir de sus prácticas sociales, culturales y de su cosmovisión wayuu.

1.3.2. Objetivos Específicos

Indagar las habilidades en lectura y escritura en español que tienen los niños en el centro etnoeducativo de la ranchería Loma Fresca 2.

Identificar algunas prácticas sociales y culturales de la comunidad de la ranchería Loma Fresca 2 que puedan ser incorporadas en la enseñanza de la lectura y la escritura de los niños wayuu.

Diseñar unidades didácticas a partir de las prácticas sociales y culturales observadas en la ranchería Loma Fresca 2 y de algunas narrativas de origen recopiladas con los miembros de la misma comunidad.

Implementar y evaluar una propuesta didáctica en español para los niños que están en los grados segundo, tercero, cuarto y quinto en el centro etnoeducativo de la ranchería Loma Fresca 2.

1.4. Antecedentes

Las exploraciones relacionadas en el presente capítulo se presentan en tres líneas temáticas: enseñanza de la escritura en español con niños indígenas; enseñanza de la lectura en español con niños indígenas, y capacitación docente, materiales y narrativas de origen en contextos de educación indígena.

1.4.1. Enseñanza de la Escritura en Español con Niños Indígenas

En esta primera línea de estudios es importante resaltar que son pocos o inexistentes los estudios sobre la enseñanza de la escritura en español como segunda lengua desde una perspectiva intercultural. Tal como señala Zavala (2002), la interculturalidad en la escuela rural no es tener acceso a las escrituras dominantes, sino asumir la enseñanza del español con un marco teórico afín a la interculturalidad, que propicie que la población rural se sienta libre de generar escrituras locales que les permitan apropiarse de la escritura y encontrarle sentido.

Un primer ejemplo de la función de la escritura en español que no fomenta la oportunidad de encontrarle sentido a los intereses de los niños indígenas se refleja en el trabajo de Pérez (2016). Exploración realizada con niños de Perú, en Cuzco, hablantes de quechua. A partir del análisis de documentos, los resultados reflejaron que, para los niños entre 5 y 12 años, la escritura se limita a la repetición sistemática de palabras, por ejemplo, la repetición de 50 o 100 veces la misma palabra que a pesar de tener errores ortográficos no son corregidas por el profesor. Los resultados reflejaron que las clases se limitan a dictados y copias integrales de cartas, biografías y otros textos tomados de los libros, más no a escrituras en las que los

estudiantes puedan crear o construir un texto, por ejemplo, el uso del dictado que en ocasiones excede las dos páginas.

En México, Viramontes et al. (2011) indagaron acerca de los factores que se asocian al aprendizaje de la escritura en español como lengua no materna en cuatro niños tarahumaras entre los 6 y 8 años de dos escuelas de Chihuahua. Este estudio reflejó que los niños que asisten a aulas monogrado avanzan más en los procesos de escritura que los que asisten a aulas multigrado. Por ejemplo, los niños indígenas adquieren el idioma español entre los 7 y 9 años, mientras que los niños mestizos lo adquieren entre los 6 y los 7 años. Otro aspecto, son los entornos letrados, pues en las calles son pocos los textos visibles, que les permitan a los niños considerar la escritura como parte del medio en el que viven. En las dos modalidades de aula, la escritura se limitaba a la transcripción de textos. Por ejemplo, copiar palabras del tablero o de hojas de ejercicios.

En Colombia la enseñanza de la escritura se permea de prácticas que limitan la escritura como proceso constructivo relacionado con los intereses o necesidades comunicativas de los niños. Ejemplos de esto se pueden encontrar en el estudio de Romero et al. (2008), quienes analizaron la manera como se realizan los procesos de transferencia en la escritura de la lengua nativa al español de los niños nasa y embera-chamí. Los resultados reflejaron que la lengua nativa cumple una función oral; el idioma español se utiliza para escribir desde una perspectiva de copia. Por ejemplo, transcripción de textos del tablero, escritura de planas de sílabas para luego formar palabras, escritura de dictados que hace el profesor.

Las prácticas de escritura no han tenido en cuenta la escritura como la creación de textos. Ejemplo de ello es el estudio de Arbeláez et al. (2009). Pues los profesores de estudiantes embera, paez, puinave, korebajú, guanguí fueron objeto de estudio. Sus estrategias

fueron analizadas a partir de seis trabajos de grado de estudiantes de una Licenciatura en Etnoeducación. Los resultados evidenciaron: el uso de estrategias mecanicistas, sin intención comunicativa tanto en la lengua nativa como en español; la escuela propone formas de interacción ajenas a los niños indígenas, por ejemplo, planeaciones con énfasis en las categorías gramaticales y el uso de modelos alfabéticos y fonéticos.

Una tendencia de los profesores en los primeros niveles de escolaridad es invisibilizar la escritura como proceso de construcción relacionado con las necesidades comunicativas de los niños. Para ilustrar, Melgarejo et al. (2017) indagaron por las prácticas de escritura en español de los niños de grado primero de la comunidad indígena piapoco en Guainía. Los resultados evidenciaron el uso de estrategias mecanicistas, por ejemplo: la repetición de trazos de letras; el trabajo de motricidad fina; el dictado de palabras en las dos lenguas, y la memorización de canciones. Otro ejemplo, son los resultados del estudio de Castillo et al. (2014) con la población wayuu de Maracaibo. Los resultados evidenciaron que los profesores consideran que la enseñanza de la lengua escrita a niños de preescolar está relacionada con la asociación e identificación de fonemas, por ejemplo, la repetición en voz alta de letras, planas de letras, dictados y la copia de textos.

La ausencia de los elementos propios de la interculturalidad propuestos desde las políticas etnoeducativas de Colombia son citados en el estudio de Carrillo (2016). El estudio incluyó la observación al proyecto educativo, a los planes de estudio, a los cuadernos de español y a las clases de una institución etnoeducativa wayuu de Maicao en La Guajira. Los resultados reflejaron que el proyecto educativo tenía en teoría la educación wayuu; la planeación para español no incluía elementos de la cultura propia; los cuadernos reflejaban la

escritura como transcripción, y las estrategias de los niños correspondían a una escritura copista tanto de los textos escritos por el profesor en el tablero, como de los libros.

Como se puede observar, el patrón común ha sido la función de la escritura mecanicista, es decir, como transcripción o planas. Estas exploraciones reflejan la ausencia de estrategias para promover la escritura a partir de la experiencia y los conocimientos de los estudiantes. De hecho, Emilia Ferreiro (2002) amonesta considerar la escritura como marcas gráficas que no sobrepasan la ejercitación motriz; la introducción de planas en soledad desconociendo que el niño aprende inventando formas, y la copia de modelos invisibilizando que el niño aprende a producir junto con otros niños.

1.4.2. Enseñanza de la Lectura en Español con Niños Indígenas

En la etapa de alfabetización inicial se ha asumido una perspectiva de la lectura como decodificación con estrategias mecanicistas. Un ejemplo inicial con los pueblos ancestrales de El Guaviare son los resultados de la exploración de Melgarejo et al. (2017) con niños de tres instituciones educativas. En relación con la lectura de los niños de grado primero, los profesores utilizan como estrategias el uso de la lectura en voz alta por parte del estudiante para que adquiera seguridad o para reconocer las letras en los carteles, afiches o periódicos.

Gran parte de las estrategias para enseñar a leer a niños indígenas reproducen prácticas que no promueven la lectura de textos relacionados con los conocimientos de mundo de los niños. Ejemplo de ello es el estudio de Castillo et al. (2014) con niños wayuu en etapa preescolar. Los profesores asumen la evaluación de la comprensión lectora como recuperación de información explícita de las lecturas en voz alta que los profesores realizan. Por ejemplo, los niños inicialmente escuchan la lectura de textos y luego recuperan información literal y expresan su agrado o desagrado por el texto. Con relación a la metodología empleada por los

profesores para alfabetizar inicialmente utilizan el método silábico, posteriormente, el global. El uso de los periódicos o revistas es limitado para realizar actividades de recortar letras o palabras.

Una apuesta que podría cambiar estas prácticas tradicionales es la exploración de Alemán et al. (2017) en un centro etnoeducativo wayuu de Mayapo, en La Guajira. Diseñaron una cartilla de seis unidades para niños de grado primero con el objetivo de trabajar la lectura inicial desde una perspectiva constructivista. El material incluye cuentos con elementos y personajes de la comunidad wayuu. Las actividades contemplan la exploración previa del cuento, la lectura y la escritura a partir de preguntas reflexivas sobre el contenido y el contexto. Esta exploración propositiva le apuesta a: la escritura a partir de las experiencias de los niños; la lectura inicial como comprensión, y contenidos propios como las narrativas de origen y la cultura de los wayuu. Sin embargo, se desconocen los efectos de este material ya que fue un estudio que se limitó al diseño.

La enseñanza de la lectura en español de los estudiantes de los centros etnoeducativos es evaluada en las pruebas nacionales. Ejemplo de ello, es el estudio de Carrillo (2016) con el pueblo wayuu. Los resultados de las pruebas Saber de grado quinto del 2012 y 2013 de los niños wayuu de las 21 sedes del Centro Educativo Indígena Rural de Maicao correspondieron a puntajes en el nivel más bajo e insuficiente. Para ilustrar, en el año 2012, el 32% de los estudiantes que presentaron la prueba se ubicó en el nivel más bajo y en año 2013, el 66% de los evaluados se ubicó en insuficiente. La observación a las clases reflejó las estrategias para trabajar este tipo de lecturas: textos que siguen el modelo de las pruebas Saber; el estudiante responde a preguntas de múltiple respuesta; las lecturas son tomadas del libro guía, y el profesor califica las respuestas en el cuaderno, pero no retroalimenta de forma oral.

Gran parte de las estrategias que siguen los profesores para preparar a sus estudiantes para presentar las pruebas estandarizadas se ejemplifica en el estudio de García et al. (2017) con indígenas hablantes de puinave, curripaco, cubeo, tucano, sikuani y piaroa. Los resultados reflejaron que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las cuatro instituciones y el sistema educativo local no tienen en cuenta contenidos relacionados con las comunidades del territorio amazónico. Este estudio reflejó dificultades relacionadas con el nivel de fluidez lectora, la entonación, la cantidad de palabras leídas en un determinado tiempo. Los profesores para dar resultados en las pruebas Saber de grado quinto utilizan la lectura de textos con estructura similar a estas pruebas, además de hacerlo con contenidos ajenos a las vivencias de los niños.

Un hallazgo que refleja la voz de los profesores frente a la evaluación de la lectura en las pruebas estandarizadas y la interculturalidad wayuu son los resultados de la investigación de García y Jutinico (2013) en Uribia, La Guajira. Los resultados reflejaron que los etnoeducadores de la Escuela Normal Superior Indígena manifestaron que frente a las exigencias del MEN, ellos debían dar resultados en las pruebas estandarizadas: “nuestros estudiantes son evaluados con los mismos criterios que cualquier estudiante en las pruebas SABER [y que] en ellas no se tiene en cuenta ni el contexto, ni el saber propio, ni cultural y mucho menos la lengua propia” (p. 116).

Continuando con este antecedente, los profesores manifestaron la importancia que le dan a lo propio dentro de la interculturalidad. Integran tanto los conocimientos propios como los conocimientos occidentales. Un aspecto relevante es el hecho de que las profesoras de la Escuela Normal expresaron que en el PEI no incluyen la cultura wayuu, no obstante, el eje central de su propuesta educativa en el aula es fortalecer la cultura y cosmovisión wayuu, sin desconocer la importancia de otras culturas. Los etnoeducadores consideran que la

cosmovisión es transversal a todas las áreas del conocimiento y forma parte de todos los ciclos escolares. Este estudio evidencia la importancia de la interculturalidad en la enseñanza del español como segunda lengua para los estudiantes de los centros etnoeducativos wayuu.

Una exploración propositiva desde una perspectiva intercultural es el estudio de Camelo (2011). Esta investigación evaluó el diseño de material para la comprensión lectora en español con la comunidad tikuna del Amazonas, en Colombia. A partir del diseño e implementación de talleres propuestos desde los lineamientos de los estándares del Ministerio de Educación y de los niveles de referencia del Marco Común Europeo. Camelo adaptó textos de origen relacionados con el modo de vida y el pensamiento de los indígenas de Colombia, América e incluso África. A partir de textos adaptados trabajó actividades para que los niños desde la realidad de otras comunidades desarrollaran destrezas cognitivas, identificaran los elementos de su cultura y escribieran sobre su propia cultura. El resultado de esta intervención, según Camelo, fue favorable para el desarrollo de las destrezas trabajadas, además, evaluó positivamente la motivación, la sensibilidad y la apertura de los niños por las tradiciones de su propia cultura.

Los antecedentes reflejan la lectura en dos perspectivas: un patrón común son las estrategias mecanicistas que le apuntan a la decodificación; algunos antecedentes reflejan la relevancia de los contenidos para desarrollar habilidades lectoras, desde una perspectiva intercultural que favorece el acercamiento a la cultura de cada comunidad. Ahora bien, para seguir esta vía propositiva y profundizar en las formas de leer desde una perspectiva intercultural acorde a la educación indígena propia, es pertinente pensar en una exploración en línea con la propuesta de Teberosky (como se citó en Selfa y Villanueva, 2015), la desigualdad en las competencias y las desigualdades culturales posiblemente cambiarían si

invertimos el orden y colocamos primero la comprensión y la importancia de qué leer cuando se está aprendiendo a leer.

1.4.3. Capacitación Docente, Materiales Didácticos, y Narrativas de Origen en Contextos de Educación Indígena

En estudios internacionales que datan de más de una década se encuentran resultados que evidencian la efectividad de capacitar a los docentes de estudiantes indígenas en la enseñanza de español como segunda lengua. No obstante, uno de los problemas que se han observado en las últimas décadas es la falta de preparación de los profesores y la ausencia de materiales coherentes con la Educación Intercultural Bilingüe o etnoeducación para Colombia.

Uno de los estudios que indaga por la enseñanza del español con los pueblos ancestrales de México es el de Hamel et al. (2004). En el artículo *¿Qué hacemos con la castilla?* hicieron un recuento histórico que evidenció que durante los últimos 25 años (a la fecha de la publicación): la enseñanza de español contribuía a desplazar las lenguas indígenas; los docentes carecían de preparación; ausencia de materiales, y programas descontextualizados a las culturas de los pueblos originarios. Este estudio sugirió el concepto de “castellanización” para los programas de sumersión o transición rápida de la lengua indígena al español y “la enseñanza de segunda lengua” para los programas de preservación lingüística y desarrollo intercultural. Esta intervención incluyó la capacitación de los profesores para la enseñanza del español como segunda lengua, de modo que los investigadores incluyeron los conocimientos de los estudiantes, contenidos significativos y designaron un tiempo exclusivo para la clase.

En esta misma vía propositiva, Zavala et al. (2007) realizaron un estudio denominado “La educación intercultural bilingüe en Bolivia”. Consistió en capacitar a los profesores de la comunidad guaraní con el objetivo de mejorar la enseñanza del castellano como segunda

lengua en la educación primaria donde el idioma guaraní era dominante y los niños no hablaban español. La propuesta implicó enseñar inicialmente el español oral, para luego enseñar la lectura y la escritura. La capacitación a los profesores incluyó el diseño de materiales a partir de los relatos de origen, realizar las clases en contacto con la naturaleza y fomentar la participación de la comunidad. Como efecto, los profesores replantearon sus concepciones sobre la enseñanza de una segunda lengua y comprendieron la importancia de trabajar con materiales contextualizados a la cultura guaraní. Estos dos antecedentes internacionales reflejan la correlación entre capacitación docente y el uso de materiales contextualizados a la cosmovisión y cultura de cada comunidad.

En contraste, en Perú, los resultados actuales reflejan la ausencia de capacitación y el uso de materiales descontextualizados. Pérez (2016) evidenció en Cuzco dos aspectos que se correlacionan. Primero, los profesores no han recibido capacitación pedagógica relacionada con la enseñanza del español. Segundo, los profesores utilizan los libros que produce el Ministerio de Educación de Perú, textos que no contemplan la realidad lingüística de los estudiantes plurilingües, con léxico descontextualizado y planteado desde la enseñanza del español como lengua materna. Por ejemplo, los textos incluyen léxico descontextualizado de los niños de Cuzco; territorios cercanos al mar y no a las montañas de Cuzco, y las actividades incluyen conocimientos previos alejados del entorno y la cultura de los niños de esta comunidad.

Los hallazgos de los materiales para la enseñanza de español en Colombia no difieren de la realidad latinoamericana actual. En ausencia de capacitación y de propuestas propias no es de extrañar que los profesores asimilen los contenidos para la enseñanza del castellano como lengua materna para la población mayoritaria. Dentro de los resultados de Camelo

(2011) se evidencian dos propuestas de materiales, una local y otra nacional. Un libro bilingüe *El camino de la palabra 4 Serie Creciendo en la Selva*, texto elaborado por la Secretaría de Educación del Amazonas, que está relacionado con el contexto de las comunidades indígenas del Amazonas, aunque no incluye textos ligados a la literatura indígena ni a las historias tradicionales de los pueblos indígenas. Otros libros son *Casa del lenguaje* y *El camino de la palabra*, que son diseñados para la enseñanza de español como lengua materna para la población occidental, por tanto, no tiene contenidos relacionados con las formas de vida indígena, además trabajan la comprensión lectora a partir de textos de la literatura universal.

Quizá la falta de actualización en metodologías para enseñar a leer y escribir a los niños de los primeros niveles de alfabetización ha generado el uso de materiales mecanicistas y descontextualizados a las particularidades culturales de cada comunidad amerindia. Por ejemplo, Melgarejo et al. (2017) evidenciaron la falta de lineamientos curriculares para la enseñanza del español como segunda lengua en las instituciones educativas del Medio Río Guaviare. Cada profesor utiliza sus propios materiales, entre ellos la cartilla Nacho y el uso de vídeos para la enseñanza de los sonidos de las sílabas. Situación que permite pronosticar dos situaciones: los niños pueden tener una perspectiva de la lectura como memorización de los grupos silábicos; los niños tendrán dificultades para comprender el contenido de otros textos al haber memorizado un léxico que no se relaciona con su contexto, ya que los contenidos de esta cartilla parten de una perspectiva de educación que homogeneiza. Para aclarar, la cartilla Nacho tiene una tendencia a la imagen de familia convencional, no hay reconocimiento de la infancia multicultural, representa la infancia en términos de conductas deseadas por los adultos, estereotipos que se han reproducido por más de 50 años en la escuela (Álvarez y Naranjo, 2013).

En Colombia otro aspecto para tener en cuenta en las instituciones etnoeducativas que tienen la modalidad de aula multigrado es el uso de los libros de Escuela Nueva³, pues son materiales elaborados por el Ministerio de Educación Nacional para la población campesina mayoritaria. El uso de estos libros en aulas con niños indígenas se refleja en dos estudios: los niños embera y nasa trabajan con estos textos (Romero et al., 2008), los niños wayuu de las 21 sedes del centro etnoeducativo de Maicao en La Guajira aprenden español con esta propuesta de textos (Carrillo, 2016). Los textos de Escuela Nueva son propuestas que pueden llegar a compartir algunos elementos del entorno geográfico, más no del concepto de territorialidad de cada comunidad, pues no incluyen la visión de mundo ni las prácticas culturales de cada grupo étnico.

Los profesores que no hablamos la lengua amerindia asumimos el reto enseñar a leer en español según las condiciones lingüísticas de los estudiantes y así mitigar efectos negativos en las lenguas amerindias. El estudio de Castillo et al. (2014) en un centro etnoeducativo de Maracaibo en Venezuela evidenció que la presencia de profesores no wayuu genera que el español sea la lengua que prevalece en el aula. Además, para el nivel de preescolar hay diferentes directrices para la enseñanza de la lectura y la escritura: algunos profesores enseñan en las dos lenguas, otros inicialmente en wayuunaiki y otros únicamente en español. Para resolver este desafío se tendría que considerar para cada propuesta didáctica la situación lingüística de la comunidad en la que se va a enseñar español (L2).

Las narraciones de origen propias de los niños indígenas constituyen canales para reflejar sistemas de creencias y cosmovisiones (Zavala, 2002). Una forma de acercarse a los

³ En Colombia el Ministerio de Educación Nacional publicó los libros de Escuela Nueva con destino a los niños de la población rural mayoritaria del país. Ames (2004a) menciona que el modelo pedagógico de Escuela Nueva de Colombia emergió en la década de los setenta y constituye una de las experiencias en términos de innovación educativa para la mayoría de la población rural, dirigida a las aulas multigrado.

niños a la lectura y la escritura son las narrativas de origen. Aunque la intervención de Mejía (2009) no es en la enseñanza de español, se evoca este estudio por la importancia de las narrativas de origen y la cosmovisión. Mejía realizó su intervención con niños entre 7 y 12 años de una institución educativa de Maicao en La Guajira. Los resultados evidenciaron la importancia que dan las profesoras a los relatos de origen para la identidad, formación y explicación de los valores que deben poseer los niños wayuu. Por ejemplo, una de las docentes afirma que dentro de la institución, ellas dan importancia a los relatos de la cultura porque de estos depende su educación y la misión final de todo wayuu. Lo anterior se relaciona con el estudio de García y Jutinico (2013) con la población wayuu de Maicao, pues los investigadores reflejaron que los etnoeducadores para la clase de español incluyen la tradición oral del pueblo wayuu.

Una perspectiva que ejemplifica lo que puede llegar a ser la implementación del proyecto educativo comunitario wayuu es el estudio de Lemos y Fajardo (2015). El objetivo del estudio fue observar las prácticas de los profesores en relación con los ejes temáticos de la educación propia wayuu. Los resultados evidenciaron que para la cultura wayuu la forma generalizada de comunicación es la oral, la oralidad es la actividad que más ocupa la práctica del docente. Los profesores incluyen en los ejes temáticos la cultura, el territorio y la cosmovisión: utilizan la recolección de plantas para que los niños las relacionen con la medicina tradicional propia, y realizan visitas al cementerio para recuperar significados cosmogónicos. Esta exploración, es una evaluación positiva de la educación propia, aunque se enfoca en las prácticas de los maestros, habría que ver los efectos de transversalizar los ejes temáticos de la educación indígena propia de los wayuu a las clases de español.

En relación con los contenidos son pocos los estudios que reflejan diferencias entre la enseñanza de español como lengua materna y segunda lengua a nivel de contenidos. De un lado, se refleja la enseñanza de la lectura y la escritura en español con contenidos descontextualizados a la cultura de cada comunidad. Por otro lado. La enseñanza del español a los niños de los pueblos amerindios ha asimilado estrategias mecanicistas que forman parte del inventario de los libros tradicionales para la enseñanza de la lectoescritura inicial.

Aunque son pocos los estudios propositivos en la enseñanza de la lectura y la escritura con una perspectiva intercultural, estos reflejan la relevancia de investigar en la metodología y el diseño de materiales para la enseñanza del idioma español (L2). Una línea de investigación de la didáctica y la pedagogía asociada a los materiales puede ser encaminada a encontrar estrategias que promuevan en la práctica de leer, que los niños se autorreconozcan como miembros de su propia comunidad; en la práctica de escribir, que plasmen todo aquello que conocen y que es significativo para ellos.

1.5. Justificación

El presente estudio se enmarca en la línea de la didáctica y la pedagogía de la enseñanza de español como segunda lengua con las comunidades indígenas de Colombia. Estudio que evalúa los efectos de enseñar a leer y a escribir en español como segunda lengua desde una perspectiva intercultural acorde a la Educación Indígena Propia wayuu.

Un logro para la atención educativa de los pueblos indígenas relacionado con los materiales educativos acordes a cada comunidad es el Decreto 804 de 1995. En el Artículo 20 regula que la elaboración, selección, adquisición de materiales educativos debe tener en cuenta

las particularidades culturales de cada grupo étnico y estos deben ser concertados con los comités de etnoeducación de cada comunidad.

Para los wayuu, la Educación Indígena Propia es concebida como los procesos y espacios en los cuales se desarrolla la identidad del wayuu por medio de habilidades y aprendizajes (Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu, 2009). Ahora bien, la Educación Indígena Propia wayuu plantea que la escolaridad tiene como objetivo fortalecer los conocimientos adquiridos en la ranchería. Los niños identifican su rol dentro de la comunidad e inician el desarrollo de habilidades en español como segunda lengua. El *Annaa AkuaI'pa* reconoce la educación intercultural como la apropiación de los principios y los valores característicos de los wayuu; asume el aprendizaje de la otra cultura, siempre y cuando fortalezca los aspectos propios de su cultura.

Adicionalmente, el centro etnoeducativo de Loma Fresca 2 debe cumplir con uno de los objetivos de la educación en Colombia: desarrollar habilidades para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse en español (Ley 115 de 1994, Artículo 21). Lo anterior creó la necesidad de una investigación con un alcance propositivo que incluye el diseño de tres unidades didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura en español como segunda lengua en el contexto de la Educación Indígena Propia de los wayuu desde una perspectiva intercultural acorde a las particularidades culturales y lingüísticas de la comunidad wayuu de Loma Fresca 2.

Paralelamente, la Educación Indígena Propia wayuu propone la transversalidad de los ejes temáticos al proceso de aprendizaje de los niños con contenidos que desarrollen cada uno de los ejes (Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu, 2009). Por tanto, este estudio elaboró e implementó una propuesta pedagógica teniendo como base los ejes temáticos

del proyecto *AnnaAkua Ipa*. La intervención abordó la lectura y la escritura desde los conocimientos, la cosmovisión y las prácticas socioculturales de la ranchería. Las actividades involucraron la relevancia que tiene la palabra y la tradición oral para la comunidad wayuu. Otro aspecto propositivo de este estudio es que se incluye un elemento propio de los pueblos ancestrales como es el trabajo en comunidad. Este desarrollado desde la propuesta de trabajo cooperativo. Como propone Zavala (2017), “la aproximación a las maneras de usar el lenguaje viene de la mano con maneras de aprender, creer, valorar, e interactuar” (p. 185).

Un aporte significativo del presente estudio es la observación participante. Esta técnica etnográfica permitió conocer con la comunidad de Loma Fresca 2 las dinámicas de la cultura wayuu en relación con las formas de aprender de los niños; las prácticas socioculturales actuales y algunas prácticas que se han ido transformando con el tiempo. Fue así como, recoger datos etnográficos con los miembros de la comunidad de Loma Fresca 2 se convirtió en un requisito para elaborar las tres unidades didácticas.

Un aspecto problémico evidenciado en los antecedentes y en el planteamiento del problema es el hecho de que los niños aprenden a leer y escribir con estrategias mecanicistas en las que predomina la codificación y la decodificación. Este estudio le apostó a promover la escritura a partir de las experiencias y los conocimientos de los estudiantes. Por lo anterior, surgió la necesidad de adaptar estrategias constructivistas de la enseñanza en primeras lenguas para fomentar: 1) el desarrollo de la lectura y la escritura como un proceso en el que el niño hace uso del código escrito para fortalecer los conocimientos que lleva a la clase; 2) la lectura y la escritura para comunicarse; 3) hacer uso de la escritura para plasmar sus observaciones, experiencias y reflexiones como niño miembro de una comunidad amerindia.

Desde la perspectiva de esta exploración el niño deja de ser un sujeto pasivo que no conoce y pasa a ser un sujeto activo que conoce y construye su proceso de adquisición de la lectura y la escritura en español sin distanciarse de su cultura como niño de un pueblo amerindio.

Capítulo 2: Marco Teórico

En este capítulo se abordan teorías afines a la enseñanza de la lectura y la escritura. Se presentan en cuatro constructos: la etnoeducación, la lectura y la escritura desde los Nuevos Estudios de Literacidad, la lectura y la escritura desde la construcción del niño y la adquisición de segundas lenguas.

2.1. Etnoeducación

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una modalidad educativa y refiere a los modos y mecanismos formales con los cuales se garantiza el derecho a la educación de los pueblos indígenas (Corbetta et al., 2018). En América Latina predomina el referente de EIB para la educación dirigida a los pueblos ancestrales. Sin embargo, en Colombia el término para esta modalidad de educación según la normatividad es etnoeducación (Ley 115, 1994).

La EIB o etnoeducación tiene diferentes visiones y estas se plantean sobre tres ejes (Corbetta et al., 2018). 1) La inclusión y exclusión, la EIB dirigida a grupos étnicos de zonas rurales. 2) Pedagogización y etnificación, la pedagogización comprendida como “el proceso de transformación de la EIB en una materia técnica a medida que se transformó en política implementada por los Estados” (p. 26). La etnificación entendida como la afirmación cultural y lingüística que implica la descolonización de los indígenas y la relocalización de los saberes hegemónicos. 3) Economía e identidad, la EIB aporta a subsanar las deficiencias del sistema educativo y contribuye a la igualdad de oportunidades.

En Colombia la etnoeducación ha sido promovida desde la década de los 70. El Decreto 1142 de 1978 exigió al Ministerio de Educación Nacional tener en cuenta las experiencias educativas desarrolladas localmente por las propias comunidades. La Ley 21 de 1991 aprobó el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales de La Organización Mundial

del Trabajo (OIT). Este convenio promovió el reconocimiento a la educación para los grupos étnicos.

Ahora bien, la Constitución de Colombia de 1991 abre la puerta a un marco legal que favorece los derechos de las comunidades indígenas. El Artículo 10 designa el castellano como la lengua oficial; establece que las lenguas de los grupos étnicos también son oficiales en sus territorios, y reglamenta que la enseñanza en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias debe ser bilingüe. Con este referente, la Ley de Educación de 1994 presenta el término de etnoeducación y lo define como:

Educación para grupos étnicos, 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. (Artículo 55)

Con el Decreto 804 de 1995 se reglamenta la atención educativa para los grupos étnicos. El Artículo 2 define como principios para la etnoeducación: la integralidad, la autonomía, la participación comunitaria, la flexibilidad, la progresividad, la solidaridad, la diversidad lingüística y la interculturalidad. Teniendo como referente el marco de la etnoeducación, este estudio asume la importancia de incluir contenidos ligados a la cultura, sociedad y cosmovisión de cada comunidad. Por lo anterior, se transcriben los principios relacionados con diversidad lingüística e interculturalidad:

- **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.

- **Diversidad lingüística:** entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones.

2.1.1. Interculturalidad

La interculturalidad como una metodología de apropiación de lo externo es muy diferente a los procesos de asimilación (CRIC, 2004). Para el presente estudio se adopta la teoría de Walsh (2005), para quien existe una estrecha relación entre interculturalidad e identidad. La autora expone que para trabajar la interculturalidad se requiere partir del yo, es decir, un autoconocimiento de la identidad propia para así pensar en relacionarse con personas, saberes, sentidos y prácticas culturales diferentes a las propias.

Para trabajar la enseñanza del español como segunda lengua desde una perspectiva intercultural es importante incluir tres criterios de Walsh (2005). 1) La autoestima y el reconocimiento de lo propio, “un claro sentido y conocimiento de quién es uno y cómo se identifica personal y colectivamente” (2005, p. 28), incluye la revitalización de las prácticas culturales que se han ido transformando con el paso del tiempo. 2) Los conocimientos, los saberes y las prácticas locales, “otorgan definición a la idea de pertenencia e identidad compartida” (p. 29). Involucra los métodos de enseñanza, las formas de comunicación propia y la organización social. 3) La identificación y el reconocimiento de las diferencias y la otredad, “pretende desarrollar un entendimiento positivo y real sobre las diferencias culturales” (p. 30). Incluye explorar los conocimientos de la otra cultura para conocerlos e introducirlos con el único objetivo de interrelacionar lo ajeno con lo propio.

2.2. La Enseñanza de la Escritura con los Pueblos Amerindios

Desde una perspectiva de la antropología relacionada con la diversidad lingüística de los pueblos amerindios de Colombia, Landaburu (1999) propone cuatro factores para desarrollar la escritura. 1) Reforzar la motivación para leer y escribir. Este factor implica promover o reforzar la relación con el código escrito desde diferentes intereses. 2) Aprender a leer y escribir, este factor requiere preparar lectores y escritores, por tanto, exige de maestros de lengua y literatura formados desde la perspectiva de la cultura y la sociedad indígena. 3) Tener los medios para leer y escribir, este factor involucra textos afines a la cultura y sociedad ancestral. Es importante facilitar el acceso a los textos y preparar lectores y escritores. 4) Ejercitar el leer y el escribir, una forma de hacerlo es crear climas favorables.

2.3. La Lectura y la Escritura desde los Nuevos Estudios de Literacidad

La enseñanza del idioma español como segunda lengua a partir de las prácticas culturales y sociales de la vida cotidiana de los niños de los pueblos ancestrales se favorece de la perspectiva de literacidad propuesta por los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). Desde esta perspectiva, Gee (2004) define la literacidad como las prácticas discursivas relacionadas con las formas de usar el habla y la escritura, ligadas a la visión de mundo e identidad de un grupo social. Barton y Hamilton (2004) plantean la literacidad como prácticas sociales que se infieren a partir de prácticas y eventos letrados, es decir, lo que las personas hacen con la literacidad. Para Heath (2004) la literacidad se refiere a las diferentes formas de interactuar con el lenguaje en torno a la escritura.

En América Latina hay estudios aplicados en esta línea. La literacidad con las comunidades andinas ha sido objeto de estudio de Virginia Zavala. El término *literacidad* refiere directamente a la lectura y a la escritura desde la perspectiva teórica de los estudios

socioculturales y hace referencia a un fenómeno social que no restringe la lectura y la escritura a un aprendizaje técnico en el ámbito educativo (Zavala, 2002; 2016).

Es importante iniciar por reconocer las formas de lectura, de escritura y las formas orales en conexión con las formas de creer, valorar, sentir, así como con los modos de interactuar con espacios, tiempos, tecnologías, instrumentos y símbolos dentro de una comunidad (Zavala, 2002). A propósito de esto, para trabajar las lecturas y las escrituras con los pueblos ancestrales hay que tener presente que cada lengua tiene estrategias de comunicación: modelos de argumentación, formas de organizar las ideas e interactuar lingüísticamente, y la presencia de prácticas letradas comunitarias (Zavala, 2017).

Los Nuevos Estudios de Literacidad presentan el término de eventos letrados. Barton y Hamilton (2004) definen los eventos letrados como “las actividades en las cuales la literacidad cumple un papel” (p. 113) y las prácticas letradas son un constructo cultural y dinámico. Para ilustrar, estos autores exponen que en muchos eventos letrados se mezcla la lengua escrita y la lengua hablada, pues la gente usa la lengua escrita de manera integral como parte de una variedad de sistemas semióticos que incluyen sistemas matemáticos, notas musicales, mapas, entre otros. Los autores consideran que, “al observar los diferentes eventos letrados, resulta claro que la literacidad no es la misma en todos los contextos, sino que existen diferentes literacidades” (p. 116).

En conexión con lo anterior, para trabajar la escritura como práctica social con los pueblos indígenas es pertinente la perspectiva de Vigil (2005). La autora sugiere que la escritura no se debe entender únicamente como un conjunto de actividades sino como una práctica social y cultural. Para ejemplificar, esta autora expone que cada comunidad desarrolla

sus escrituras en un contexto social y cultural determinado y esto genera que las prácticas letradas sean dinámicas, pues evolucionan y cambian en cada comunidad.

Ahora bien, para comprender los eventos letrados en las zonas rurales en las que habitan la mayoría de los pueblos ancestrales, un referente son los estudios con las comunidades amerindias del Amazonas realizado por Ames (2004). Para esta investigadora, las zonas rurales no son espacios iletrados. Ejemplo de ello, la literacidad está presente en el acceso a los servicios públicos, en la organización interna de la comunidad, en las actividades recreativas, comunicativas, informativas, incluso en actividades al interior del hogar. Esta autora expone que la misma escuela genera eventos letrados, tales como las matrículas, vinculación con las tareas, lectura de circulares y firma para diferentes permisos. Una amonestación que hace Ames (2004) es asumir la literacidad en la escuela de forma descontextualizada a las prácticas cotidianas de los estudiantes. Para ilustrar, en la escuela los niños no hacen uso de la literacidad para sus propias necesidades de información, recreación, comunicación o para el conocimiento de su entorno natural o social (Ames, 2004).

2.3.1. La Literacidad Escolar

La literacidad dentro de la escuela involucra tanto los eventos letrados como las prácticas discursivas. Zavala (2004) expone que los eventos letrados corresponden a las actividades donde la lectura y la escritura tienen una función, por ejemplo, leer o escribir una narración. Las prácticas letradas son los modos culturales que rigen el uso de la lectura y la escritura en la escuela, por ejemplo, describir la personalidad de los personajes, leer en voz alta el cuento (Zavala, 2004).

Desde esta perspectiva, los Nuevos Estudios de Literacidad cuestionan la forma en que la escuela aborda la literacidad. Gee (2004) plantea que la literacidad escolar representa la visión del mundo hegemónico. Advierte acertadamente el mismo Gee que al adquirir nuevas prácticas discursivas el estudiante puede adquirir una nueva identidad y entrar en choque con sus valores y modo de ver el mundo. Ahora bien, Heath (2004) afirma que la escuela invisibiliza los eventos letrados que no son hegemónicos y desconoce que hay niños que se relacionan con la literacidad a través de las conversaciones con los adultos. Eventos letrados que desarrollan habilidades orales para narrar historias sobre sus vidas, acontecimientos o situaciones en las que se vieron envueltos (Heath, 2004).

La literacidad de los niños en la escuela rural de Latinoamérica ha sido estudiada por Zavala (2002). Esta autora afirma que la literacidad escolar ha sido asociada directamente con la palabra escrita y representa las prácticas letradas hegemónicas. A propósito de lo anterior, la escritura es vista como una preparación de habilidades para el futuro, pero es más importante que realmente tenga sentido para los niños en el aquí y el ahora (Zavala, 2002). Ahora bien, Zavala (2004) expone que la literacidad es más que una tecnología asociada a la mecánica de la lectura y la escritura. Ejemplo de ello, un evento letrado como leer o escribir una narración equivale a prácticas discursivas desasociadas, es decir, se limitan a tener buena caligrafía, escribir sin faltas ortográficas y leer en voz alta con buena pronunciación (Zavala, 2002).

Respecto a qué leer en la escuela, Gee (2004), cuestiona acertadamente que “no deberíamos engañarnos al pensar que el acceso a una literacidad de textos ensayistas automáticamente nos asegura equidad y éxito social o elimina las privaciones de las minorías” (p. 50). De manera más precisa, con esta consigna Gee plantea que no hay acceso al poder si la persona no tiene control en el pensamiento y la palabra de esos textos. Gee (1990) propone

que los diferentes textos y las diversas formas de leerlo dependen del contexto social e histórico de cada grupo, “solo aprendemos a interpretar textos de un cierto tipo y de una cierta manera cuando hemos podido participar en los contextos sociales en los que se leen estos textos y se interpretan de modo pertinente” (p. 45).

Teniendo en cuenta lo anterior, Barton y Hamilton (2004) exponen que la escuela, la experiencia cultural y lingüística tanto de la familia como de la comunidad influyen en el avance de la literacidad del niño. A propósito de esto, Heath (2004) considera que “la cultura aprendida por los niños, mientras crecen, está constituida por las maneras de asimilar el entorno que los rodea” (p. 143). Ahora bien, en las zonas rurales andinas, la literacidad está presente de diversas formas y se usa según los propósitos y funciones (Ames, 2004b).

2.3.2. Estrategias para Trabajar la Literacidad en la Escuela

En el capítulo de contextualización y definición del problema se cuestionó la enseñanza de la lectura y la escritura en español como práctica mecanicista. En la mayoría de los antecedentes se evidenciaron eventos letrados y prácticas discursivas desasociadas de la literacidad como práctica social. Por lo anterior, vale la pena apostarle a la implementación de estrategias sugeridas por los Nuevos Estudios de Literacidad.

Zavala (2002) sugiere cuatro estrategias para la literacidad en la escuela. 1) Crear actividades de literacidad con propósitos reales de comunicación. 2) Distinguir entre una literacidad impuesta y una autogenerada para alternar los usos de ambas. 3) Incluir textos que cumplan múltiples propósitos en la vida cotidiana de los niños y 4) promover interacción entre los textos y el contexto del mundo de los niños.

Nila Vigil (2004; 2013) sugiere para la enseñanza de la literacidad en español con los niños de los pueblos ancestrales cinco estrategias. 1) Incluir la escritura dentro de las prácticas de las culturas ancestrales, evitando que se pierda el valor que tiene la palabra hablada (Vigil, 2004). 2) Producción colectiva de textos que permitan a los niños entender la escritura como un evento social (Vigil et al., 2013). 3) La escritura como herramienta creativa en la vida diaria a partir de los intereses, experiencias y necesidades de los niños (Vigil et al., 2013). 4) Las aulas de castellano como segunda lengua deben ser lugares de interacción, de escucha pasiva y activa, de conversación entre pares (Vigil et al., 2013). 5) Las aulas deben ser espacios que permitan narrar historias, explicar procesos, argumentar situaciones, describir objetos y situaciones (Vigil et al., 2013).

2.4. La Lectura y la Escritura desde la Construcción del Niño

La enseñanza del idioma español desde una perspectiva de la escritura como función social, implica revisar teorías en primeras lenguas que se consideran coherentes con la propuesta de la literacidad.

Es pertinente aclarar lo que significa el término alfabetización, según los teóricos que le apuestan a la lectura y la escritura como función social. Teberosky sugiere que el término alfabetización refiere al proceso de aprender lenguaje escrito, es decir, la relación entre lo escrito y lo oral (como se citó en Selfa y Villanueva, 2015). Desde la perspectiva constructivista, la lectura y la escritura se relacionan con el proceso del niño y se consideran las prácticas culturales en las que se produce el proceso de alfabetización (Teberosky, 2003). Los procesos de alfabetización de la escritura no deben eliminar los dialectos propios del habla y se debe presentar al niño la escritura como una motivación social y comunicativa (Pontecorvo, 2002). Asimismo, Braslavsky (2000) sugiere que la alfabetización es un proceso

social con un propósito comunicativo que entra en la vida de los niños a través de experiencias con la escritura. Por ejemplo, observar a los adultos revisar las redes sociales, anotar números telefónicos o escribir listas de compras.

Respecto al desarrollo en la lectura y la escritura de los niños en el proceso de alfabetización, se toma como referente a Vygotsky (1995), quien considera que “el niño arranca de una palabra, luego conecta dos o tres, un poco más tarde pasa de frases simples a otras más complicadas, y finalmente a un lenguaje coherente formado por una serie de oraciones” (p. 95). A propósito de esto, los niños trabajan cognitivamente en comprender información que les llega de diferente origen (Ferreiro, 2002):

- La información que obtienen en su participación u observación en situaciones sociales donde se involucra leer y escribir.
- La información que reciben de los textos escritos que encuentran en sus contextos cotidianos.
- La información diseñada y destinada para ellos y la información a la que los acercan sus mediadores en el hogar o en la escuela.

Tomando como referente la importancia del trabajo cognitivo que hacen los niños para comprender los textos diseñados para ellos y en búsqueda de una lectura que fortalezca en el niño lector los conocimientos relacionados con su cultura, territorio y comunidad, es pertinente la propuesta de Michèle Petit (2013): “leer le permite al lector, en ocasiones, descifrar su propia experiencia ... es el texto el que sabe mucho de él, de las regiones que él no sabía nombrar. Las palabras del texto constituyen al lector, lo suscitan” (p. 36). Ahora bien, aunque la lectura no siempre fomenta un escritor, esta tiene la capacidad de hacer que el niño

lector exprese sus propias palabras, su propio texto y se vuelva más el autor de su propia vida (Petit, 2013, p. 28).

2.4.1. La Lectura y la Escritura como Función Social

Leer es una construcción social, cada época y cada circunstancia histórica le proporciona nuevos sentidos a este verbo (Ferreiro, 2001). Para comprender la lectura y la escritura en su función social desde los procesos cognitivos de los niños, Ferreiro (2005) aborda la lectura y la escritura desde una de las consignas de Piaget, para quien el sistema de comunicación del niño es algo complejo que se nutre en la medida que el niño se enfrenta con situaciones que son generadas por su contexto social y por los objetos que tienen una determinada función. Para aclarar el término “objeto”, Teberosky expone que “el lenguaje escrito se puede inscribir en el hecho de que [el lenguaje] sea un objeto cultural” (como se citó en Selfa y Villanueva, 2015, p. 126).

Desde una perspectiva constructivista leer y escribir son actividades comunicativas, leer no es decodificar sino comprender (Teberosky, 2003). Leer es interrogar un texto, es decir construir activamente el significado del texto en función de las necesidades de los niños (Jolibert, 2002). Enlazando con la escritura, afirma Pontecorvo (2002) que es relevante que los niños tengan conciencia de que escribir es algo significativo y accesible a ellos. La adquisición de la lectura y la escritura involucran tanto las relaciones sociales como el interés por leer y escribir (Braslavsky, 2000). Para terminar este apartado sobre la lectura y la escritura como función social en línea con la zona de desarrollo próximo, se evocan las palabras de Vygotsky:

Para imitar, es necesario poseer los medios para pasar de algo ya conocido a algo nuevo. Con ayuda, todo niño puede hacer más que lo que puede por sí

solo, aunque sólo dentro de los límites establecidos por su estado de desarrollo”. (1995, p. 80)

2.4.2. Estrategias para Enseñar a Leer y Escribir

El interés de este estudio es promover la lectura y la escritura a partir de las experiencias y los saberes propios de los niños wayuu. Por lo tanto, se considera acertado adoptar estrategias constructivistas para el diseño de la propuesta didáctica.

Braslavsky (2008) plantea la lectura en tres momentos, cada momento involucra estrategias pensadas según las habilidades a desarrollar. Antes de la lectura, las estrategias tienen como fin discutir sobre experiencias propias relacionadas con el texto; analizar ilustraciones; identificar conceptos difíciles; generar predicciones y expectativas, y evidenciar el propósito de la lectura. Durante la lectura, las estrategias tienen como objetivo abordar los componentes críticos para la comprensión e interacción con el texto. Estas apuntan a recuperar información; releer el texto cuando se autoreconozca que no hay comprensión; expresar predicciones sobre el párrafo siguiente; discutir sobre el tema; expresar interpretaciones, y hablar sobre los conceptos nuevos. Después de leer, las estrategias deben ayudar a los niños a relacionar los textos escritos con su propia vida; para lograrlo, se deben promover actividades para que los niños relacionen la información del texto para comprender su propio mundo.

Trabajar la lectura, la escritura y el habla simultáneamente es una de las propuestas de Teberosky y Sepúlveda (2009). Las autoras proponen: hablar sobre lo leído y lo escrito para promover una reflexión sobre el contenido; la lectura en voz alta dirigida a los niños, pues este tipo de lectura aporta conocimientos sobre la pronunciación, la prosodia, la estructura de los enunciados, el desarrollo de vocabulario, además, fortalece las habilidades para la

conversación, la comprensión, la narración (Teberosky y Sepúlveda, 2018). La técnica para la lectura en voz alta puede darse por unidades, es decir, frases nominales, frases adjetivas, enumeraciones u otras unidades (Teberosky y Sepúlveda, 2018). Estas autoras sugieren que sea el lector quien decida como fragmentarlas en beneficio de los lectores que le escuchan, pues esta disposición del texto favorece la oralización de la lectura con voz y la comprensión.

Los niños de los pueblos amerindios aprenden desde el trabajo comunitario y desarrollan habilidades orales en contacto con sus mayores o participando en eventos letrados relacionados con la tradición oral (Ames, 2004). De modo tal, que para la enseñanza de español como segunda lengua es pertinente la propuesta de Pontecorvo (2002) sobre la construcción colectiva del texto en la que se involucre la corrección y esta a su vez se convierta en motivación social y comunicativa. Esta estrategia se enlaza con la estrategia de producción colectiva sugerida por los Nuevos Estudios de Literacidad (Vigil et al., 2013).

En esta vía de trabajo entre pares, Jolibert (2002) le apuesta a que los niños al leer construyan activamente el significado del texto. La autora sugiere: no desligar la función de leer a la de producir; organizar la clase desde actividades cooperativas que construyan las competencias necesarias; que el niño autoconstruya de forma activa e interactiva el significado del texto, y que el niño confronte sus estrategias con las de sus pares y tenga la oportunidad de autoevaluarse.

Ahora bien, la lectoescritura fuera de la escuela involucra los espacios letrados en los que los niños construyen su proceso de escritura. El niño construye la relación entre lectura, escritura y sociedad al observar el uso que le otorgan los adultos al texto escrito (Ferreiro, 2002). Por lo anterior, es pertinente evocar a Teberosky (2003), quien considera, que al no tener libros ni mediadores en el hogar, los carteles en el espacio público son una alternativa

para que los niños construyan la función de la escritura en la sociedad. Esta consigna de Teberosky se podría relacionar con la propuesta de Baez y Ferreiro (2013) relacionada con la publicidad local como una representación cultural propia de cada comunidad; además de que la estrategia de editar textos publicitarios lleva a los niños a interrogarse por los requisitos de este texto y por las expectativas de su lector. Estas estrategias se relacionan con la propuesta de los Nuevos Estudios de Literacidad respecto a incluir en la literacidad escolar, textos que cumplan múltiples propósitos en la vida cotidiana de los niños (Zavala, 2002).

Para los niños de las comunidades orales convertirse en lector no es un asunto de familia, ni de comunidad, sino que forma parte de la alfabetización en la escuela. Tal como afirma Petit, “en el campo, cuando los padres no eran lectores ... otras personas cumplieron ese papel de iniciadores al libro” (2013, p. 150). Ahora bien, Petit (2013) considera que el mediador puede ser un profesor o un amigo que acompaña al lector en diferentes momentos de su recorrido por este proceso.

2.5. Adquisición de Segundas Lenguas

La enseñanza del español como segunda lengua planteada desde la etnoeducación implica revisar disciplinas relacionadas con la adquisición de segundas lenguas en un contexto de lenguas en contacto.

2.5.1. Enseñanza de Segundas Lenguas

La propuesta de clasificación que hace Silvina Montrul (2013) indica un calificativo para las lenguas según el conocimiento y la relación entre estas. La autora plantea el término de lengua materna como aquella que generalmente se aprende desde la infancia en el hogar o con la familia. La primera y segunda lengua corresponden a la secuencia en que se aprenden las lenguas, por tanto, una primera lengua sugiere la existencia de una segunda. La lengua

primaria y la lengua secundaria corresponden al uso y la función por parte del hablante; la lengua primaria se usa con más frecuencia y en varios contextos, y la lengua secundaria se usa con menor grado que la primaria. Esta autora otorga el calificativo de lengua nativa según el conocimiento y uso de la lengua al nivel de un hablante nativo. Una segunda lengua también puede ser considerada como una lengua nativa.

En relación directa con el estatus sociopolítico, Montrul (2013) clasifica las lenguas en mayoritaria y minoritaria. La mayoritaria es la lengua oficial de la mayoría de la población de un país, es la lengua del sistema educativo, de los medios de comunicación y de la legislación. Las lenguas minoritarias son las habladas por los grupos minoritarios en sus relaciones personales y cotidianas.

Ahora bien, desde la perspectiva de segundas lenguas, el concepto de adquisición propuesto por Krashen implica que “las habilidades lingüísticas se internalizan de modo natural, esto es, sin una atención consciente a las formas lingüísticas” (1992, p. 145), de modo que el niño adquiere la lengua dentro un contexto natural. Desde esta perspectiva, la enseñanza del español con los niños de la comunidad wayuu de Loma Fresca 2 que crecen en un contexto natural de contacto de lenguas, wayuunaiki y español, se da en condiciones de adquisición.

2.5.2. Lenguas en Contacto

Una consigna acertada para enseñar español como segunda lengua a niños indígenas es que “el grupo étnico lingüístico se comporta como cualquier otro grupo, con la única distinción de que su signo de identidad es la lengua” (Siguan, 2001, p. 202).

El bilingüismo social se relaciona con la comunidad en colectivo, se da por el contacto lingüístico, efecto de diversas condiciones (Moreno, 2012): la vecindad geográfica, la

convivencia social o el contacto étnico. En los lugares donde se hablan dos o más lenguas es común que las lenguas se usen con funciones y fines distintos (Montrul, 2013). En Colombia, la situación diglósica de los pueblos ancestrales se caracteriza por el uso de la lengua nativa en contextos informales con los miembros de su comunidad y el uso del español en los contextos que les exige la comunicación con la población mestiza (Areiza et al., 2012).

En relación con la adquisición de dos lenguas en contacto, Siguan (2001) establece dos consignas que son relevantes en los contextos de la educación intercultural bilingüe. Se habla de una adquisición simultánea cuando el niño desde el comienzo entra en contacto con las dos lenguas con una intensidad similar y se le puede llamar bilingüe antes de los cinco años. En hijos de padres bilingües en el que uno habla la lengua de familia y el otro la lengua oficial es posible que los niños utilicen las dos lenguas indiferentemente o según las ocasiones, o que adopten una de las dos lenguas sin abandonar la otra.

Según Siguan (2001) lo que hace realmente al niño bilingüe es su habilidad para traducir y traspasar un mismo mensaje de una lengua a otra, “el niño no sólo maneja dos sistemas, sino que se da cuenta de que se trata de dos sistemas distintos y de que a través de cualquiera de los dos puede transmitir los mismos mensajes” (p. 78). En el caso de los niños de minorías lingüísticas, puede ocurrir que el niño bilingüe tenga estas dos habilidades en el código oral, pero sólo tenga el código escrito en la lengua oficial de enseñanza, efecto de que la escuela no enseña la lengua amerindia o de que su cultura está ligada exclusivamente a la oralidad (Siguan, 2001). Para el presente estudio, se aclara que el centro etnoeducativo de Loma Fresca 2 no enseña a leer ni escribir en wayuunaiki (ES1, 25 de marzo, 2018).

Capítulo 3: Marco Metodológico

La presente investigación tomó como referente tres enfoques cualitativos. El diseño se hizo a partir de la investigación-acción (Elliott, 2005). Los datos sobre la cultura wayuu se recogieron con algunas técnicas de la investigación etnográfica (Guber, 2011). El análisis de los datos correspondientes a la implementación de la propuesta pedagógica se realizó con la técnica de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002).

3.1. Muestra

El presente estudio tiene informantes y participantes. Los informantes son las profesoras y los miembros de la ranchería que fueron fuentes de información sobre datos de la comunidad y del centro etnoeducativo. Los participantes son los niños con quienes se aplicó la propuesta didáctica.

Para definir la muestra de participantes se adoptó la consigna de Vasilachis (2007) de trabajar con una muestra intencional teniendo como base unos criterios. La muestra intencional de participantes tuvo como criterios que fueran miembros de la ranchería Loma Fresca 2; estudiantes del centro etnoeducativo de Loma Fresca 2 de grado segundo, tercero, cuarto y quinto, con competencias comunicativas para escuchar y hablar en español y que comprendieran el sistema de la escritura alfabética⁴ en español. Fue así como en la fase de diagnóstico se consideró pertinente aplicar una prueba para establecer la muestra de participantes.

⁴ Desde la propuesta de Ferreiro (2002) los niños construyen sus procesos de escritura inicial a partir de sus propias hipótesis durante un período presilábico, silábico alfabético. Desde la perspectiva constructivista de Ferreiro el proceso de autoconstrucción que hace el niño del código escrito convencional (lengua de los adultos) es posterior al desarrollo silábico.

La muestra de informantes para el reconocimiento de los hechos tuvo como criterio que fueran miembros de la ranhería Loma Fresca 2 y etnoeducadoras del centro etnoeducativo de la ranhería, contemplando la consigna de Miles y Huberman: “en la etnografía las muestras se denominan oportunísticas” (como se citó en Vasilachis, 2007, p. 88). La muestra tanto de participantes como de informantes durante el transcurso de la investigación se relaciona en la tabla 1.

Tabla 1

Relación de la muestra durante las fases de diagnóstico e implementación

Fase	Tipo de muestra	Muestra	Cantidad	
Diagnóstico	Intencional	Informante	Profesoras	3
	Inicial	Participante	Estudiantes de segundo	18
	Inicial	Participante	Estudiantes de tercero	5
	Inicial	Participante	Estudiantes de cuarto	7
	Inicial	Participante	Estudiantes de quinto	7
Diagnóstico: reconocimiento de los hechos	Oportunística	Informante	Adultos mayores	2
	Oportunística	Informante	Adultos	5
	Oportunística	Informante	Adolescentes	2
Implementación de unidades didácticas.	Intencional	Participante	Estudiantes de segundo	4
	Intencional	Participante	Estudiantes de tercero	3
	Intencional	Participante	Estudiantes de cuarto	4
	Intencional	Participante	Estudiantes de quinto	3
Evaluación de las unidades didácticas.	Intencional	Informante	Profesora	1
		Participante	Estudiantes de 2° a 5°	14

La muestra intencional durante la fase de implementación correspondió a catorce participantes. Se aclara que no fue constante, ya que la dinámica de trabajo con los pueblos originarios implica que los niños formen parte de las actividades sociales y económicas de sus padres, tales como ir a visitar a familiares en otras ranherías, cargar agua, recolectar leña, ayudar en la comercialización de los tejidos en la playa, cuidar a los hermanos menores.

Aunque la mayor razón del ausentismo de los niños obedeció a que se dio el brote de la varicela.

Atendiendo a que los participantes son menores de edad, el nombre fue cambiado por códigos. P indica participante, el número que le sigue indica el curso: segundo (2), tercero (3), cuarto (4) y quinto (5). Por ejemplo, P2-1 corresponde al participante número uno de grado segundo.

Tabla 2

Relación de la muestra de participantes durante la fase de implementación

Nivel escolar	Código	Edad	Total de sesiones a las que asistió el participante
Segundo	P2-1	7	15
	P2-2	10	5
	P2-3	12	11
	P2-4	9	14
Tercero	P3-1	10	13
	P3-2	11	16
	P3-3	11	8
Cuarto	P4-1	11	17
	P4-2	11	12
	P4-3	12	24
	P4-4	9	17
Quinto	P5-1	11	21
	P5-2	10	18
	P5-3	11	22

3.2. Cuestiones Éticas

Aunque para los pueblos originarios el valor de la palabra es suficiente, se consideró oportuno el uso de los consentimientos firmados tanto para los informantes como para los participantes. Atendiendo a que la investigación se hizo con los niños del centro etnoeducativo de la rancharía Loma Fresca 2, el primer permiso que se solicitó fue el de las profesoras,

posteriormente el de la autoridad y finalmente el de los padres de los niños. Se notificó a las profesoras, que una vez aprobado el trabajo de grado se entregaría una copia del informe y de las unidades didácticas, con los respectivos ajustes.

Al inicio de la investigación se solicitó a las profesoras manifestar el acuerdo o desacuerdo para suministrar información. Se explicó el objetivo y los procedimientos de la intervención. Las profesoras autorizaron hacer uso de sus nombres durante la investigación. No autorizaron el uso de la información de su comunidad para hacer una investigación diferente a la que se les mencionó, tanto en la carta informativa de la investigadora (ver apéndice 1), como en la carta de presentación del Instituto Caro y Cuervo.

A todos los informantes se les explicó el objetivo de la investigación y la relevancia de la participación de la comunidad en el proceso de la investigación. Se solicitó su aprobación para grabar el audio de las entrevistas. Se aclaró que la información se utilizaría para el diseño de las unidades didácticas, libro, artículos e informes afines a la investigación. Con los informantes menores de edad, se solicitó el permiso de los padres para utilizar la información suministrada por sus hijos. Todos autorizaron hacer uso de su nombre tanto para el diseño de las unidades, como para el informe de la tesis (ver apéndice 2).

Como los participantes fueron menores de edad, de forma verbal y escrita se explicó a sus padres los horarios en los que se convocaban a los niños; las actividades en las que participarían; la recolección de datos relacionados con las lecturas y las escrituras; el uso de la grabadora para recolectar datos; el uso exclusivo de las fotografías para la socialización de la tesis, y la privacidad del nombre del niño por medio de códigos. Los padres firmaron la autorización (ver apéndice 3).

3.3. Enfoque de la Investigación

Atendiendo a que la investigación se hizo con una comunidad ancestral, se adoptó la postura de Irene Vasilachis (2007), quien propone una investigación cualitativa en la que no se vuelve a la población un objeto por conocer, sino que lo que se hace es la construcción de un sujeto que conoce. El interés inicial fue conocer las prácticas socioculturales y la cosmovisión de los wayuu de Loma Fresca 2. Los investigadores que escogemos la investigación cualitativa lo hacemos porque queremos comprender la experiencia, los comportamientos, así como la organización social o los fenómenos culturales (Strauss y Corbin, 2002).

Otra razón para asumir la investigación cualitativa fue la búsqueda personal y académica de una perspectiva heterogénea de formas de enseñar a leer y escribir a niños de los pueblos originarios. Pues los estudios cualitativos permiten profundizar en las diferencias de los contextos, situaciones y procesos que conducen a la creación de conceptos, más que en buscar homogeneidades para generalizar los resultados (Vasilachis, 2007).

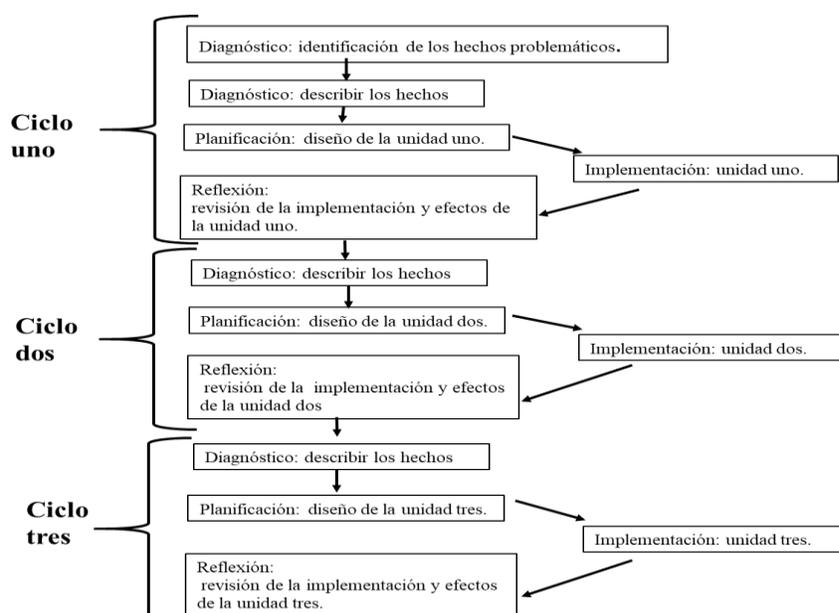
Por la naturaleza del estudio, el rol de la investigadora tomó como referente la propuesta de Rosana Guber (2011) para quien “la investigación etnográfica no se hace sobre la población sino con la población y a partir de la población” (p. 38). Asimismo, el investigador etnográfico construye su conocimiento entre más consciente sea de que no sabe y entre más dispuesto esté a aprehender la realidad desde la perspectiva de sus informantes (Guber, 2011). Pues la intención no fue realizar la propuesta pedagógica desde lo que dice la literatura sobre los wayuu y que data de otros tiempos y en otros territorios wayuu, sino elaborar una descripción de la realidad sociocultural desde la perspectiva de la comunidad wayuu de Loma Fresca 2. Tal como propone Guber (2011), “solo el trabajo de campo sin mediaciones puede garantizar la distinción entre la cultura real o la cultura ideal, entre lo que la gente hace y lo que la gente dice que hace” (p. 30).

3.4. Diseño de la Investigación

Para la ejecución de la investigación, se desarrolló un plan de trabajo a partir de la investigación-acción. Según la propuesta de John Elliott (2005), “la investigación-acción constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica tal como lo perciben los profesores” (p. 71). Elliot (2005) propone la investigación-acción a partir de ciclos que incluyen cinco actividades: 1) Identificación y aclaración de la idea principal. 2) Reconocimiento y revisión, incluye dos momentos en el primer ciclo para describir los hechos y en los otros ciclos para explicar los hechos. 3) Estructuración del plan general. 4) Desarrollo de la siguiente etapa de acción. 5) Implementación de los siguientes pasos, “a partir de la revisión emprendida, comienza a hacerse patente la necesidad de corregir el plan de acción” (p. 96). Así pues, para poder desarrollar la propuesta pedagógica para las tres unidades didácticas las actividades se trabajaron en tres ciclos de cuatro fases. La figura 2 ilustra el modelo, este fue adaptado de la propuesta de Elliott (2005, p. 90).

Figura 2

Modelo para el desarrollo de las actividades y los ciclos



3.4.1. Fase de Diagnóstico

3.4.1.1. Identificación y Aclaración de la Idea Principal. Esta actividad únicamente se realizó en el primer ciclo de la investigación y se hizo en dos visitas a la ranchería de Loma Fresca 2. La primera visita correspondió a los días 11 y 12 de abril del año 2017, la segunda visita durante los días 25 al 30 de marzo de 2018. En la primera visita se consiguieron los respectivos permisos para ingresar a la ranchería; se hizo el primer contacto con los primeros informantes, y a partir de la información suministrada por las profesoras se identificaron los hechos problemáticos.

La segunda visita tuvo como objetivo aplicar una prueba diagnóstica para definir la muestra intencional de los participantes y diagnosticar las competencias comunicativas de los niños en español. Asimismo, se identificaron: las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la institución educativa; las características de la institución; se revisaron los libros y los planes de estudio, y se vislumbró la situación sociolingüística específica de la comunidad de la ranchería Loma Fresca 2.

3.4.1.2. Describir los Hechos. A partir del reconocimiento de las prácticas culturales, sociales, las narrativas de origen y la cosmovisión de la población de la ranchería Loma Fresca 2, se identificaron algunas estrategias de aprendizaje propio para ser incluidas en los componentes de cada unidad. Esta actividad se realizó en los tres ciclos de la propuesta pedagógica como requisito para la fase de planificación. La descripción de los hechos se hizo desde la observación participante.

3.4.2. Fase de Planificación

3.4.2.1. Estructuración del Plan General. Se diseñaron tres unidades didácticas, cada una de ocho sesiones. Cada unidad tuvo como referente la actividad de descripción de los

hechos de la fase de diagnóstico. A partir de la riqueza de las prácticas observadas, se decidió tomar para la propuesta didáctica aquellas que posiblemente fueran más significativas, teniendo en cuenta la edad e intereses de los niños.

3.4.3. Fase de Implementación

La implementación de las tres unidades didácticas se realizó en la tercera visita a la comunidad en el año 2018, en el centro etnoeducativo de la ranchería. La unidad uno se implementó entre el 27 de septiembre y el 8 de octubre; la unidad dos durante el 24 de octubre y el 1º de noviembre; y la unidad tres entre el 6 y el 15 de noviembre. La implementación se hizo de lunes a sábado, durante dos horas diarias.

3.4.4. Fase de Reflexión

3.4.4.1. Revisión de la Implementación y sus Efectos. A partir de la técnica de observación y de la práctica reflexiva de la investigadora se hizo un análisis diario a las clases. Este fue el referente para hacer los respectivos ajustes tanto a los componentes como a las estrategias. Esta fase incluyó las percepciones de los participantes y de una de las etnoeducadoras del centro etnoeducativo.

El diario de campo fue la herramienta para evaluar la pertinencia de los contenidos, las estrategias, las actividades; los ajustes en la acción docente, y el efecto en los estudiantes. Esta herramienta facilitó la interpretación de los datos para hacer los respectivos ajustes para la fase de planificación. Para la selección de los criterios se tuvo como referente la propuesta para la creación de materiales para la enseñanza de español (L2) de Concha Moreno (2015). Estos se detallan en la tabla 3.

Tabla 3*Criterios para evaluar el funcionamiento de las unidades didácticas*

Criterios	
Contenidos	Desarrolla la competencia intercultural- Ejes temáticos del <i>AnnaAkua Ipa</i> Desarrolla los contenidos lingüísticos Desarrolla los contenidos discursivos Desarrolla los objetivos de la sesión
Estrategias	Desarrolla la competencia comunicativa Permite integrar la expresión oral, la lectura y la escritura Fomenta el aprendizaje cooperativo Fomenta el aprendizaje autónomo
Actividades	Se relaciona con la propuesta de educación propia de los wayuu Incluye el territorio del resguardo Incluye las prácticas y los eventos letrados del resguardo Incluye los entornos letrados del resguardo
El etnoeducador y las prácticas de enseñanza	Transmite conocimientos explicando, aclarando, profundizando Relaciona los contenidos con el territorio, la cultura y la cosmovisión Proporciona retroalimentación a los estudiantes Negocia los contenidos y las actividades con los estudiantes
El estudiante y las estrategias de aprendizaje	Comprende la instrucción registrada en la sesión Responde a las preguntas de forma voluntaria Aporta ideas desde sus experiencias Se motiva a relacionarse con sus compañeros Adopta estrategias de sus compañeros Manifiesta interés por las actividades y contenidos

3.5. Técnicas e Instrumentos para la Recolección de los Datos

En la fase de diagnóstico para conocer la cultura, la cosmovisión y las narrativas de origen de la comunidad de Loma Fresca 2 se tomó como referente la observación participante desde la propuesta de Guber: “tal como un juego se aprende jugando, una cultura se aprende viviéndola. Por eso la participación es la condición del conocimiento sociocultural” (2011, p. 55). Esta técnica fue el referente principal de datos para el contenido de los textos que se incluyeron en las unidades didácticas. Pues la interacción y la convivencia con la comunidad

fue de ayuda para replantear y desarrollar la capacidad reflexiva a partir de la percepción de los informantes.

Durante el trabajo etnográfico correspondiente a la fase de diagnóstico se consignó en diarios de campo la información sobre las prácticas socioculturales, el territorio, la cosmovisión y las voces de los informantes del resguardo *Perratpu* (ver apéndice 6). Esta técnica permitió registrar las expresiones de los informantes, la información sobre el territorio, el tiempo, las actividades, los procesos sociales, las situaciones, los objetos, tal como lo sugiere Guber (2011). Se redactaron trece diarios de campo etnográficos (DCE), (ver apéndice 4).

Durante la fase de implementación de la propuesta pedagógica, una vez terminada la sesión se consignaron en diarios de campo las estrategias, los avances, las dificultades, los aspectos a mejorar, las inquietudes, las actitudes y las voces de los participantes. También se registraron las reflexiones y aspectos a mejorar sobre la práctica docente. Como señala Elliott (2005), “los diarios permiten al profesor comparar su experiencia con la de los alumnos” (p. 97). Los datos fueron consignados en tres diarios de campo (DC), cada uno con ocho entradas (ver apéndice 7).

Se consideró pertinente utilizar la técnica de la entrevista etnográfica (EE) desde la propuesta de Vasilachis (2007). Esta autora considera que la observación participante requiere de un tipo de entrevista que implica el dominio de preguntas no directivas que permiten avanzar, detenerse o profundizar en las cuestiones que considera el investigador. Fue así como a partir de la observación participante y de la reflexividad, se consideró pertinente ahondar en algunos temas. Con esta modalidad de entrevista se recopilaron datos sobre las narrativas de origen, la cosmovisión, la organización social, las prácticas culturales. En total se

direccionaron diez entrevistas etnográficas, algunas fueron grabadas en audio, otras registradas por escrito para ser utilizadas y adaptadas para el contenido de los textos de las tres unidades (ver apéndice 8).

Se consideró oportuna la entrevista semiestructurada (ES). Tal como propone Elliott (2005), “constituye una forma apta para descubrir la sensación que produce la situación desde otros puntos de vista” (p. 100), pues es el entrevistador quien establece las preguntas y permite que el entrevistado planteé sus propias discusiones. Con esta técnica se recopilaron los datos de las profesoras informantes tanto en la fase de diagnóstico (ver apéndice 9) como en la fase de reflexión (ver apéndice 10). Técnica utilizada para recolectar datos de la muestra inicial de los participantes en la fase de diagnóstico (ver apéndice 11) y en la fase de reflexión (ver apéndice 12). Las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente se transcribieron (ver apéndice 5).

Para recopilar datos del habla relacionados con la expresión oral y la lectura se acudió a la técnica de lectura en voz alta. Según Larsen-Freeman y Long (1994) “este procedimiento se ha empleado en estudios que investigan la pronunciación de una segunda lengua” (p. 36). Aunque para este trabajo el énfasis no fue la pronunciación, se utilizó esta técnica para identificar la competencia de lectura en voz alta que tenía la muestra inicial de participantes. Este procedimiento se incluyó dentro de la entrevista semiestructurada correspondiente a la prueba de diagnóstico. Además, en algunas de las sesiones durante la fase de implementación se hizo uso de esta técnica para observar el desarrollo de la lectura en voz alta, a partir de la implementación de la propuesta pedagógica. Registros resguardados en grabaciones de audio.

Otra técnica fue la redacción libre. Se incluyó en la prueba de diagnóstico y en algunas sesiones de la fase de implementación. Pues al ser una técnica no controlada permitió emerger

información sobre los temas de escritura, la exteriorización de los conocimientos y pensamientos de los participantes y la función de la escritura para los participantes. Tal como proponen Larsen-Freeman y Long (1994), “aparte de decidir el tema, el investigador no participa de ninguna otra forma, aunque el tema en si puede estimular la producción de cierto tipo de estructuras” (p. 39).

Otra fuente de datos correspondió a las producciones de los estudiantes en cada una de las sesiones. Estas producciones fueron recolectadas a partir de la implementación de las tres unidades. Estas fueron el insumo para identificar el desarrollo de las habilidades en la escritura de los niños.

Para conocer la realidad del centro etnoeducativo en relación con la enseñanza del español como segunda lengua se recolectaron datos de documentos. Elliott (2005) considera que los documentos “pueden facilitar información importante sobre las cuestiones y problemas sometidos a investigación” (p. 98). Se tuvo acceso a los siguientes documentos: planes de estudio, libros y cuadernos de la clase de lengua castellana. Documentos que fueron registrados en fotografías, cuyas observaciones se registraron en diarios de campo (DC).

Un instrumento adicional fue el cuestionario. Según Elliott (2005), permite contrastar si en una misma situación los participantes dan las mismas respuestas, Para Larsen-Freeman y Long (1994), “los cuestionarios sirven muchas veces para que los aprendices de una lengua informen sobre sus propias actitudes o sobre sus características personales” (p. 44). Con este instrumento se incluyó la opinión de los estudiantes para definir los temas a trabajar y para realizar el trabajo de coevaluación entre pares.

3.6. Técnica para el Análisis de los Datos

Los datos recopilados para identificar y aclarar la problemática y la descripción de población fueron analizados a partir del análisis a priori (Freeman, 1998). Este autor considera que es posible preestablecer categorías de análisis a la luz de los fundamentos teóricos del estudio. Los datos recopilados con la técnica de observación participante se analizaron con las siguientes categorías a priori: territorio, prácticas socioculturales y narrativas de origen. Con el análisis hecho a partir de las categorías preestablecidas se dio informe de la fase de diagnóstico y de reflexión relacionada con los ajustes correspondientes a la fase de planificación de las unidades didácticas. Este informe se presenta en el capítulo correspondiente al diseño pedagógico en el apartado 4.3. del informe de la fase de diagnóstico.

Otros datos analizados en busca de información corresponden a las categorías a priori: competencias comunicativas de los niños en español, estrategias de enseñanza y aprendizaje para la lectura y la escritura en español, capacitación docente, materiales y contenidos para la clase de lengua castellana. Este informe se presenta en el capítulo correspondiente al diseño pedagógico en el apartado 4.4. del informe de la fase de diagnóstico.

Por las características de este estudio, el análisis de los datos correspondientes a la fase de implementación y reflexión sobre las producciones de los participantes se hizo con la técnica de la teoría fundamentada. Con esta técnica, como lo explican Strauss y Corbin (2002), “los investigadores intentan encontrarle sentido a sus datos organizándolos de acuerdo con un esquema de clasificación. En el proceso se identifican asuntos a partir de los datos y se refinan según sus diversas propiedades y dimensiones generales” (p. 21).

Los datos analizados para dar informe de la fase de implementación de la propuesta pedagógica fueron tres diarios de campo (DC5, unidad uno; DC6, unidad dos; y DC7 unidad

tres); las producciones orales y escritas de los participantes; los datos de la entrevista semiestructurada dirigida a los niños (ES3), y los datos de la entrevista semiestructurada dirigida a la profesora responsable del centro etnoeducativo de Loma Fresca 2 (ES2). Este informe se presenta en el capítulo cinco correspondiente a los resultados de la implementación de la propuesta pedagógica.

Strauss y Corbin (2002) proponen los siguientes procedimientos para interpretar y organizar los datos: conceptualizar, reducir, elaborar y relacionar los datos; elaborar categorías en términos de sus propiedades y dimensiones; y relacionar estas categorías por medio de una serie de oraciones proposicionales, y dentro del proceso analítico escribir memorandos y elaborar diagramas.

El análisis de los datos incluyó cinco pasos. El primer paso consistió en elaborar una bitácora para el análisis. El segundo paso correspondió a la revisión inicial y general de todos los datos registrados en cada uno de los instrumentos: los datos fueron revisados para encontrar datos interesantes y relevantes asociados a la pregunta central y a las preguntas específicas de este estudio; se identificaron ciertas regularidades en los datos, que empezaban a repetirse; se asignó un código que se registró en la bitácora para el análisis, asimismo, se registró en memorandos la relación de cada código con las preguntas del estudio.

En el tercer paso se agruparon, compararon y contrastaron los códigos registrados en la bitácora y se asignó un nombre global para los códigos similares. En el cuarto paso, se analizó y evaluó nuevamente el agrupamiento de los códigos, con miras a encontrar más posibilidades de agrupamiento; se evaluó si las categorías sí estaban dando cuenta de todos los datos relevantes; y se verificó si los nombres asignados a las categorías correspondían con las preguntas del estudio. En el quinto paso se seleccionaron los segmentos claves de los datos

para ilustrar las categorías y subcategorías en el informe. Este informe se presenta en el capítulo cinco para los resultados de la implementación de la propuesta pedagógica. En la tabla 4 se presenta la relación entre las categorías y las subcategorías que emergieron durante este proceso:

Tabla 4

Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
Conocimiento de lo propio	Narrativas de origen Prácticas socioculturales Territorio Experiencias
Mediadores	La lengua nativa como mediadora El texto como mediador El etnoeducador como mediador El compañero como mediador
Propuesta Pedagógica Intercultural	Eventos letrados Estrategias para la literacidad
Competencia comunicativa	Desarrollo de la lectura Desarrollo de la escritura

En la medida que se fueron analizando los datos se hizo relevante acudir a la literatura emergente para apoyar algunos hallazgos relacionados con: la literacidad crítica (Freire, 2004; Cassany, 2013); los eventos letrados de los niños en zonas rurales (Heath, 2004; Ames, 2004b); la presencia de la lengua nativa como mediadora (Lasagabaster y García, 2014; De Arriba y Cantero, 2004); pensar en voz alta (Vygotsky, 1995), la importancia de los mediadores (Vygotsky, 2005; Petit, 2013), y las percepciones de qué es leer y qué es escribir para los niños (Cajiao, 2013).

Capítulo 4: Diseño Pedagógico

El presente capítulo es concebido como la transición entre los aspectos metodológicos de la investigación y los hallazgos del estudio relacionados con los ajustes a la propuesta didáctica. El capítulo está compuesto de cinco apartados. En el primero se aclaran y presentan las perspectivas pedagógicas que fundamentaron la intervención. En el segundo se desarrolla el diseño de la propuesta pedagógica. Estos dos primeros apartados son consecuentes con el objetivo de diseñar unidades didácticas a partir de las prácticas socioculturales observadas en la ranchería Loma Fresca 2.

En el tercer apartado se documentan los hallazgos de la observación participante que fueron el referente para el contenido de los textos de las tres unidades didácticas. En el cuarto se informa sobre el punto de partida o análisis de necesidades de los participantes. Estos dos apartados son consecuentes con el objetivo de identificar algunas prácticas sociales y culturales de la comunidad y con el objetivo de indagar las habilidades en lectura y escritura de los niños de Loma Fresca 2. En el quinto apartado se presentan los ajustes a la propuesta didáctica diseñada a la luz de las observaciones que se hicieron durante la fase de implementación.

4.1. Fundamentos Pedagógicos

La literacidad como práctica social, la adquisición de la lectura, la escritura desde la autoconstrucción del niño y el aprendizaje entre pares son teorías que permean esta propuesta pedagógica y que fueron discutidas previamente en el marco teórico. En línea con estas visiones, otros fundamentos pedagógicos considerados fueron la educación indígena propia de los wayuu, el aprendizaje cooperativo de la lengua, la competencia comunicativa e intercultural y el diseño de unidades didácticas.

4.1.1. Propuesta de Educación Indígena Propia de los Wayuu

La Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu (2009) en el documento *AnaaAkua Ipa* presenta la propuesta de educación propia.

4.1.1.1. Mediadores en la Educación Indígena Propia Wayuu. La educación wayuu asigna roles a la madre, al padre, a los tíos, a la comunidad y a los etnoeducadores, es así como la educación del niño wayuu incluye la observación y la experiencia en las prácticas cotidianas (Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu, 2009). En lo que refiere al etnoeducador, este es el encargado de orientar el proceso de enseñanza fortaleciendo la identidad cultural de los wayuu y su relación con los *alijuna*.

4.1.1.2. Ambientes de Aprendizaje en la Educación Indígena Propia Wayuu. La escuela debe partir de las formas de educación propia y crear ambientes de aprendizaje que fortalezcan el proceso de formación (Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu, 2009). Las zonas de pastoreo, pesca, las fuentes de agua, el cementerio, las reuniones de la comunidad, el hogar y la producción artesanal son considerados espacios de aprendizaje. Estos espacios sociales fortalecen la oralidad, las actitudes y el trabajo comunitario.

4.1.1.3. Ciclos de Aprendizaje en la Educación Indígena Propia Wayuu. Son considerados como los procesos y espacios en los cuales se desarrolla la identidad del wayuu por medio de habilidades y aprendizajes (Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu, 2009). Por la edad de los participantes de este estudio, únicamente se describe el ciclo *Suttia Ekirajawaa*. Inicia antes de los siete años y culmina a los 12 años, en este ciclo, la escolaridad tiene como objetivo fortalecer los conocimientos adquiridos en la ranchería tanto en la oralidad como en wayuunaiki; reconoce la interculturalidad en la escuela como el espacio para que el niño identifique su rol dentro de la comunidad, e inicie el desarrollo de

habilidades en español como segunda lengua. La lúdica es concebida como una herramienta pedagógica asociada con el aprendizaje y la producción.

4.1.1.4. Metodología del Aprendizaje Wayuu. Se fundamenta en la participación directa del niño en las actividades de los mayores, ya que es con ellos con quienes construye la visión del mundo wayuu, “el proceso de aprendizaje se desarrolla a través de la observación, la experimentación, la interpretación, la producción y la retroalimentación” (Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu, 2009, p. 27). La educación wayuu propone que el etnoeducador fomente en el estudiante la expresión oral como una base para la expresión escrita a partir del conocimiento del mundo que tiene el niño, “debe tener como propósito fundamental fortalecer, consolidar, valorar y conservar la cultura y la lengua materna” (p. 66).

4.1.1.5. Ejes Temáticos de la Educación Indígena Propia Wayuu. Son concebidos como un grupo de aprendizajes vivenciales en sus propios procesos culturales y de interculturalidad (Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu, 2009). Se describen a continuación los ejes que se incluyeron a partir de los datos del trabajo etnográfico.

- **Territorialidad:** involucra contenidos relacionados con el territorio de cada comunidad.
- **Cosmovisión y tradición:** la cosmovisión es concebida como la convivencia con la naturaleza, los saberes y conocimientos que definen su forma de vida wayuu, incluye temas sobre el origen de los wayuu.
- **Desarrollo wayuu:** incorpora temáticas sobre las actividades económicas y los saberes culturales.
- **Arte y juegos tradicionales:** busca el fortalecimiento del arte y de la tradición.

- **Alijunaiki:** incluye los contenidos de español como segunda lengua. El aprendizaje inicia de manera oral y paulatinamente se enseña la escritura y la lectura, enseñanza concebida desde la interculturalidad.

4.1.2. El Aprendizaje Cooperativo de la Lengua

Atendiendo a la relevancia del trabajo comunitario propio de los pueblos ancestrales, se tomó como fundamento pedagógico el aprendizaje cooperativo de la lengua. Según Richards y Rodgers (2009), el trabajo cooperativo tiene como objetivo promover una adquisición natural de la lengua; brindar oportunidades para desarrollar estrategias de aprendizaje y comunicación; aumentar la motivación y crear un ambiente afectivo en el aula. El papel del estudiante en el aprendizaje cooperativo consiste en ser miembro de un grupo que tiene que trabajar en colaboración con otros para lograr una tarea, en efecto, los estudiantes aprenden destrezas de trabajo en equipo, al tiempo que dirigen su propio aprendizaje (Richards y Rodgers, 2009). En esta línea, Teberosky (2003) considera que el trabajo cooperativo para realizar una tarea facilita la construcción de la escritura, ya que los actos de conversación son el medio para intercambiar conocimientos, establecer acuerdos, colaboraciones y es con la confrontación de opiniones que surgen las producciones y estas pueden ser independientes o en colaboración. Desde esta perspectiva se evoca a Vygotsky (1995), quien propone que “en el aprendizaje del habla como en el de las materias escolares la imitación resulta indispensable ... lo que el niño puede hacer hoy en cooperación, mañana podrá hacerlo solo” (p. 80).

4.1.3. Diseño de las Unidades Didácticas

Según la propuesta de Estaire y Zanón (1990), la elaboración de las unidades didácticas para la enseñanza de lenguas incluye: contemplar un modelo educativo, para este estudio la educación indígena propia; desarrollar objetivos acordes a una determinada

propuesta educativa, para la presente propuesta, la enseñanza del español como segunda lengua desde una propuesta intercultural; adaptar la enseñanza a las necesidades del contexto de aplicación, para el presente estudio los estudiantes del centro etnoeducativo de la ranchería, y ofrecer un contexto para el desarrollo de la competencia comunicativa. Fue así como a partir del trabajo cooperativo, la propuesta de literacidad y la perspectiva constructivista, que considera el niño como constructor de sus procesos cognitivos, se trabajaron los contenidos y las actividades. Según, Estaire y Zanón (1990), la unidad didáctica integra objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

4.1.3.1. Selección y Adaptación de Material Didáctico. Es importante exponer a los estudiantes a un input de variadas tipologías textuales para trabajar la comprensión de lectura en diferentes niveles lingüísticos, sobre los cuales el lector desplegará sus habilidades estratégicas y se familiarizará con las convenciones de estos textos (Acquaroni, 2004). Ahora bien, la selección de un texto “dependerá directamente de cuáles sean los objetivos de enseñanza y las características del grupo de alumnos” (Acquaroni, 2004, p. 957). Para esta propuesta pedagógica se adaptó la información recogida en los diarios de campo etnográficos. Lo que se representa en tipologías narrativas, informativas, descriptivas, e instructivas relacionadas con las prácticas socioculturales, el territorio y las narrativas de origen.

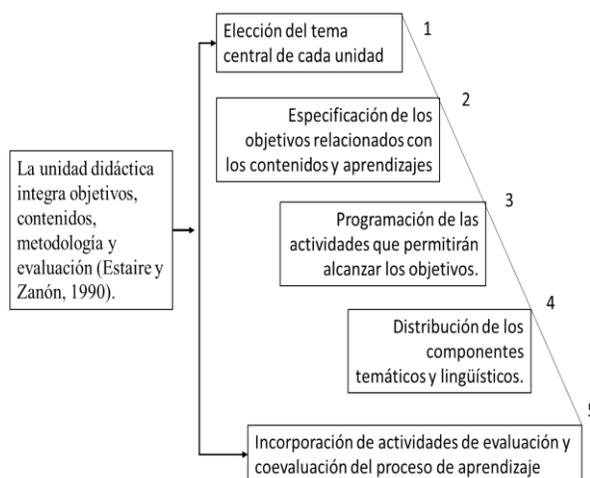
En relación con las actividades se tuvo como referente la propuesta de Estaire (2009), para quien una tarea de comunicación enfatiza en la intención comunicativa de forma oral o escrita para la expresión, comprensión, interacción o mediación. Para esta autora las tareas lingüísticas se centran en la forma, pero algunas tareas lingüísticas podrían favorecer las tareas comunicativas. La presente propuesta pedagógica desarrolla la escritura y la lectura desde la competencia comunicativa. Según Estaire (2009), “la competencia comunicativa en todas sus

dimensiones -lingüística, pragmática, sociolingüística y estratégica- es crucial en un enfoque centrado en la acción” (p. 17). Esta autora sugiere el aprendizaje constructivista para que la capacidad mental del estudiante lo convierta en un agente activo de su aprendizaje donde se enfatiza en hechos mentales y no en estímulos y respuestas. Las actividades de las tres unidades didácticas involucraron: 1) el saber-aprender desde la propuesta constructivista y el trabajo cooperativo; 2) el saber, a partir de los conocimientos socioculturales y lingüísticos trabajados según las necesidades inmediatas y comunicativas de los estudiantes; 3) el saber-hacer, a partir de las destrezas y habilidades comunicativas e interculturales; 4) el saber-ser, a partir de las actitudes, motivaciones y la cosmovisión.

La competencia intercultural, se trabajó a partir de tres aspectos que propone Byram (como se citó en Santamaría, 2008). 1) Los conocimientos y los saberes referidos a la adquisición de conceptos de la otra cultura. 2) La habilidad para aprender, referida a adaptar técnicas de aprendizaje a cada cultura. 3) La consciencia cultural y crítica que implica un compromiso crítico con la otra cultura tomando en cuenta la propia. Ahora bien, a partir de los fundamentos pedagógicos se presenta la propuesta de diseño para las tres unidades didácticas.

Figura 3

Pasos para la programación de las tres unidades didácticas.



4.2. Propuesta Pedagógica

La propuesta pedagógica está constituida por tres unidades didácticas, de ocho sesiones cada una, las sesiones fueron diseñadas para dos horas. El programa se diseñó para 48 horas, para modalidad de aula multigrado: segundo, tercero, cuarto y quinto de Básica Primaria. Las unidades se componen de una secuencia de actividades que tienen como objetivo enseñar a leer y escribir en español como segunda lengua desde una perspectiva intercultural acorde a la educación indígena propia.

4.2.1. Selección de Tipologías Textuales

Para la selección de las tipologías textuales se consultaron los Derechos Básicos de Aprendizaje del Ministerio de Educación Nacional (2016). Para grado segundo, tercero, cuarto y quinto los enunciados que coinciden son:

- Comprender textos narrativos para relacionarlos con su contexto cotidiano y los conocimientos previos.
- Comprender los mensajes emitidos en los textos informativos.
- Interpretar la información difundida en textos no verbales.
- Identificar el papel del emisor y el receptor y sus propósitos comunicativos en una situación específica.
- Participar en comunicaciones orales teniendo en cuenta la temática y la intencionalidad.
- Emplear técnicas para la organización de ideas como esquemas.
- Reconocer en los textos la función social y las visiones de mundo.

Las tres unidades incluyen textos narrativos, informativos, descriptivos, instructivos, organizadores gráficos, anuncios publicitarios, mapas, fotografías e imágenes.

Para los contenidos de los textos se tuvo como referente: la técnica etnográfica de la observación participante; las entrevistas etnográficas con las cuales se recopilieron datos sobre las prácticas socioculturales, la cosmovisión y la tradición oral wayuu; enfatizando en los ejes temáticos del PEC *AnaaAkua 'Ipa* (Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu, 2009).

Una vez realizada la observación participante se recopilieron dos relatos de origen con los que se inicia la unidad dos y tres. Para la adaptación a la escritura se tomó como referente la propuesta de Zavala (2002), con relación a que la narración oral requiere ser adaptada para que interactúe con las habilidades que la escuela busca desarrollar, de modo que las formas escolares se enseñen de modo explícito, pero se enriquezcan con las formas ancestrales. Estos relatos fueron adaptados al español con la ayuda de un joven bachiller y una profesora de la comunidad. Una de las aclaraciones que hicieron los traductores fue que varias de las palabras en wayuunaiki con las que el abuelo narra la tradición oral no tienen traducción al español. Uno de los aportes del trabajo etnográfico es reconocer que la tradición oral es narrada por los mayores en wayuunaiki y que algunos wayuu denominan los cuentos como chistes. Es así como en la tercera unidad se incluye, además de los relatos de origen, un chiste wayuu que dentro de los subgéneros literarios occidentales corresponde a una fábula.

La observación participante evidenció la necesidad de consultar en la literatura algunos temas que se podrían relacionar con el contenido de cada unidad. Esta consulta de bibliografía requirió de la adaptación a textos para ser leídos por los niños y así enriquecer los contenidos sobre la cultura wayuu (Ojeda, 2013; Paz, 2016; Fundación Saiüyee'pia Wayuu, s.f). Estos

textos se incluyeron como textos informativos o instructivos. También, se incluyeron textos auténticos relacionados con la publicidad local del resguardo *Perratpu* y algunas noticias de la región. Tal como sugieren Larsen-Freeman y Anderson (2011), los materiales auténticos pueden ser usados con una intención comunicativa, pues ayudan a los estudiantes para que transfirieran lo que aprenden en la clase al mundo exterior.

4.2.2. Descripción de los Momentos

La propuesta pedagógica se diseñó para tres momentos siguiendo la teoría de Braslavsky (2008). Los momentos que permearon todas las unidades y que se fueron unificando hasta llegar a la unidad tres son relacionados en la tabla 5.

Tabla 5

Momentos para cada una de las sesiones

Estructura de las sesiones	
Antes de leer	Tiempo para opinar
Durante la lectura	Tiempo para escuchar
	Tiempo para trabajar en grupo
	Tiempo para trabajo individual
Después de la lectura	Antes de escribir
	• Tiempo para trabajar en grupo
	• Tiempo para trabajo individual
	Durante la escritura
	• Tiempo para trabajar en grupo
	• Tiempo para trabajo individual
	Después de escribir
	• Tiempo para trabajo en grupo

4.2.2.1. Antes de Leer. Este primer momento fomenta la expresión oral, la lectura y la escritura. Las actividades de expresión oral corresponden a opinar sobre experiencias o aprendizajes con sus mayores. Las actividades de escritura incluyen la activación de léxico, experiencias, conocimientos previos de la cosmovisión wayuu, de las prácticas socioculturales o de su territorio.

4.2.2.2. Durante la Lectura. Este segundo momento incluye en su mayoría trabajo entre pares, aunque en algunas actividades se incluye el trabajo individual, pues como se mencionó previamente las producciones pueden ser independientes o en colaboración. Se trabaja simultáneamente la expresión oral, la lectura y la escritura. Las actividades de expresión oral corresponden a hablar entre compañeros sobre lo leído, expresar predicciones sobre la continuación de la lectura, narrar experiencias relacionadas con el contenido del texto, relacionar el contenido del texto con su cosmovisión, cultura o territorio. Cada texto se fragmenta para desarrollar actividades en colectivo, en grupo e individuales que fomentan el diálogo y la reflexión del estudiante con el texto. Las actividades de lectura fomentan la escucha de lecturas en voz alta realizadas tanto por la profesora como por los compañeros, y se culmina con una actividad de lectura individual silenciosa. Las actividades de escritura incluyen responder las preguntas a partir de lo que los estudiantes hablan sobre el texto que han leído en cada sesión.

4.2.2.3. Después de la Lectura. Este tercer momento trabaja los tres momentos de la escritura: antes, durante y después de escribir. Se trabaja simultáneamente la expresión oral, la lectura y la escritura. *Antes de escribir:* a partir de ambientes de trabajo cooperativo o colectivo, algunas sesiones incluyen el trabajo para producciones individuales. Las actividades fomentan la escritura a partir de preguntas o de organizadores gráficos.

Durante la escritura, las actividades fomentan que los estudiantes escriban diferentes tipologías textuales. Algunas actividades incluyen el uso de la competencia lingüística a partir de algunos contenidos explícitos. *Después de escribir* incluye las actividades de intercambio de las producciones, la corrección entre pares o la opinión sobre lo que escribió el compañero. Algunas sesiones incluyen corregir las producciones a partir de las observaciones de los pares.

Unidad uno El tejido wayuu: tejiendo sueños en Camarones					
Objetivo general: Afianzar la competencia comunicativa e intercultural en español a partir de textos relacionados con las prácticas culturales, sociales y con la cosmovisión wayuu.					
Objetivos relacionados con los contenidos: <ul style="list-style-type: none"> • Narrar experiencias personales relacionadas con el tejido wayuu. • Leer textos narrativos, informativos e instructivos sobre el tejido wayuu. • Escribir experiencias propias relacionadas con el tejido wayuu. • Escribir textos informativos e instructivos sobre el tejido wayuu. Objetivos relacionados con el aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Familiarizarse con el formato de diversas tipologías textuales. • Construir el proceso de lectura y escritura a partir de la competencia comunicativa. • Trabajar entre compañeros para comprender y escribir diferentes tipologías textuales. • Hablar sobre los diferentes textos que lee para construir el significado. 					
Sesión y fecha de implementación	Tipología textual	Contenidos			Evaluación, coevaluación y socialización
		Lingüísticos	Interculturales Ejes temáticos <i>AnnaAkua Ípa</i>	Discursivos	
Uno Vamos a leer el relato de <i>Walekerü</i> (27 de septiembre de 2018)	Lectura • Narración: relatos de origen. Escritura • Informar sobre creencias.	Léxico relacionado con el origen del tejido.	Cosmovisión y tradición: el origen del tejido.	• Conversar entre pares para leer y escribir un texto.	• Diálogo colectivo sobre las respuestas. • Selección de temas para la unidad.
Dos Vamos a escribir experiencias con el arte de tejer	Escritura • Narración: anécdotas.	Léxico relacionado con experiencias sobre el tejido.	Desarrollo wayuu: actividades económicas y saberes relacionados con el tejido.	• Opinar sobre los textos de los compañeros.	• Lectura en voz alta: el etnoeducador lee las producciones de los niños.

(28 de septiembre de 2018)					
Tres Vamos a leer lo que dicen los <i>alijunas</i> de nuestro tejido (29 de septiembre de 2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Texto informativo: la noticia. 	Léxico relacionado con el tejido desde la escritura de la cultura occidental.	Desarrollo wayuu: el tejido wayuu según la cultura occidental.	<ul style="list-style-type: none"> • Consultar el diccionario. • Conversar entre compañeros sobre la lectura y escritura de un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta de las respuestas: cada niño lee lo que respondió.
Cuatro Vamos a escribir una lista con algunos elementos para tejer manillas (2 de octubre de 2018)	<p>Lectura y escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto informativo: la lista. 	Léxico relacionado con los materiales para tejer (adjetivos).	Desarrollo wayuu: saberes culturales relacionados con el tejido de las manillas.	<ul style="list-style-type: none"> • Conversar entre compañeros sobre la lectura y escritura de un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta de las listas: los niños leen. • Entrega de la lista a la profesora para que consiga los materiales.
Cinco Vamos a leer como aprendían a tejer las niñas en las anteriores generaciones wayuu (3 de octubre de 2018)	<p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo. <p>Escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción o dibujo. 	Léxico relacionado con los alimentos y la medicina tradicional wayuu.	Cosmovisión y tradición: el encierro y el arte de tejer. Medicina: el encierro y la medicina tradicional.	<ul style="list-style-type: none"> • Opinar sobre las costumbres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Narración entre compañeros de las costumbres.
Seis Vamos a leer y escribir un texto con las instrucciones	<p>Lectura y escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto informativo: la entrevista. 	• Léxico relacionado con el proceso y los materiales para tejer una	Desarrollo wayuu: saberes culturales relacionados	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmar información previa con información nueva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta: los niños leen a todo el grupo la entrevista que realizaron.

para tejer una manilla (4 de octubre de 2018)		manilla con materiales reciclados.	con el tejido de las manillas.	<ul style="list-style-type: none"> • Complementar información. • Escribir instrucciones. 	
Siete Vamos a elaborar una manilla wayuu (5 de octubre de 2018)		Léxico relacionado con describir actividades en tiempo pasado.	Desarrollo wayuu: tejido de una manilla.	<ul style="list-style-type: none"> • Describir experiencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad práctica: tejer una manilla.
Ocho Jugando con los hilos (8 de octubre de 2018)	<p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto informativo. <p>Escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto instructivo. 	Léxico relacionado con los numerales ordinales.	Arte y juegos tradicionales: <i>Soula</i> , juego con los hilos.	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar información nueva con el contenido de las anteriores lecturas. • Escribir instrucciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en comunidad: salida al entorno de la ranchería para practicar el juego de la soula.

Unidad dos					
Si hay agua no hay hambre: la importancia de la lluvia en mi comunidad					
<p>Objetivo general: Afianzar la competencia comunicativa e intercultural en español a partir de textos relacionados con las prácticas culturales, sociales y con la cosmovisión wayuu.</p>					
<p>Objetivos relacionados con los contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narrar experiencias personales relacionadas con el territorio wayuu. • Leer textos narrativos, informativos sobre las costumbres y la cosmovisión wayuu. • Opinar sobre la problemática del agua en el territorio wayuu. • Escribir textos descriptivos a partir de experiencias, haciendo uso de algunos conectores. • Elaborar organizadores gráficos para clasificar información previa o nueva. <p>Objetivos relacionados con el aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar la función de las mayúsculas, el punto, la estructura del párrafo a partir de la lectura. ▪ Familiarizarse con el formato de escritura para la publicidad local, las noticias locales y las entrevistas. ▪ Construir el proceso de lectura y escritura a partir de la competencia comunicativa. ▪ Autoevaluarse y evaluar el proceso de escritura de los compañeros. • Hablar sobre los diferentes textos que lee para construir el significado. 					
Sesión y fecha de implementación	Tipología textual	Contenidos			Evaluación, coevaluación y socialización
		Lingüísticos	Interculturales Ejes temáticos <i>AnnaAkua Ipa</i>	Discursivos	
<p>Uno Vamos a leer los relatos de los abuelos (24 de octubre de 2018)</p>	<p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narración: relatos de origen. <p>Escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto para opinar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado con los relatos de origen wayuu. 	<p>Cosmovisión y tradición: los relatos de origen y el agua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Predecir sobre la lectura. • Conversar entre compañeros sobre la lectura y escritura de un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de escritos: los niños leen en voz alta el texto del compañero. • Selección de temas para la unidad.
<p>Dos Vamos a leer y escribir sobre el Santuario de</p>	<p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto informativo: la infografía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado con las aves y 	<p>Desarrollo wayuu: saberes de los guías turísticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperar información de un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta: el etnoeducador lee las producciones de los niños.

<p>Fauna y Flora “Los Flamencos (25 de octubre de 2018)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo. Escritura • Narrar experiencias. 	<p>fenómenos naturales.</p>	<p>Territorialidad: el Santuario de Fauna y Flora los Flamencos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Opinar sobre las costumbres. • Escribir experiencias. 	
<p>Tres Vamos a leer y escribir noticias relacionadas con nuestra ranchería (26 de octubre de 2018)</p>	<p>Lectura y escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto informativo: la noticia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado con el acueducto. 	<p>Territorialidad: el agua en el corregimiento de Camarones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dar significado a palabras nuevas. • Opinar sobre problemáticas. • Elaborar un plan de escritura. • Reescribir un texto a partir de las correcciones de los compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rejilla para evaluar el proceso de escritura entre pares. • Corrección del texto a partir de la evaluación del compañero.
<p>Cuatro Vamos a leer y escribir lo que hacían anteriormente los wayuu (28 de octubre de 2018)</p>	<p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto informativo: la entrevista. <p>Escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado con la medicina tradicional. • Función de las mayúsculas. • Función del punto y aparte. 	<p>Cosmovisión y tradición: el médico tradicional wayuu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Opinar sobre costumbres. • Describir tradiciones. • Conversar entre compañeros sobre la lectura y escritura de un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de escritos: el niño lee en voz alta el escrito del compañero.
<p>Cinco Vamos a leer y escribir sobre la importancia de la <i>yonna</i> para los wayuu (29 de octubre de 2018)</p>	<p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> • El texto informativo. <p>Escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> • El organizador gráfico. • La descripción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado con la danza tradicional. • Función de las mayúsculas. • Función del punto y aparte 	<p>Cosmovisión y tradición: la danza tradicional y los sueños.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Opinar sobre las costumbres. • Elaborar un organizador gráfico. • Describir un sueño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rejilla para evaluar el proceso de escritura entre pares. • Corrección del texto a partir de la evaluación del compañero.

<p>Seis Vamos a leer y escribir sobre la <i>yonna</i> y las aves de mi ranchería (30 de octubre de 2018)</p>	<p>Lectura • Texto narrativo. Escritura • El organizador gráfico. • La descripción.</p>	<p>• Léxico relacionado con las aves de la ranchería y el vestuario tradicional.</p>	<p>Cosmovisión y tradición: el baile del flamenco y la <i>yonna</i>.</p>	<p>• Describir animales. • Describir figuras. • Opinar sobre las costumbres. • Describir tradiciones.</p>	<p>• Intercambio de escritos: los niños leen en voz alta el texto del compañero.</p>
<p>Siete Vamos a leer y escribir sobre la importancia del agua para nuestros juegos (31 de octubre de 2018)</p>	<p>Lectura • El texto informativo. Escritura • El organizador gráfico. • La descripción.</p>	<p>• Uso de los conectores primero, luego, después, finalmente.</p>	<p>Arte y juegos tradicionales: <i>wayunkeera</i>.</p>	<p>• Elaborar organizadores gráficos. • Escribir la instrucción para realizar un juego.</p>	<p>• Rejilla para evaluar el proceso de escritura entre pares. • Corrección del texto a partir de la evaluación del compañero.</p>
<p>Ocho Vamos a leer y escribir sobre los anuncios publicitarios que hay cerca de mi ranchería (1° de noviembre de 2018)</p>	<p>Lectura y escritura • El anuncio publicitario.</p>	<p>• Léxico relacionado con el turismo en la ranchería.</p>	<p>Territorialidad: el turismo y la publicidad local.</p>	<p>• Hablar sobre lugares. • Identificar los elementos de un aviso publicitario local. • Elaborar un plan de escritura para un anuncio publicitario.</p>	<p>• Exposición del anuncio publicitario.</p>

Unidad tres					
Creados para cuidar las plantas y los animales: la importancia de ser wayuu.					
Objetivo general: Afianzar la competencia comunicativa e intercultural en español a partir de textos relacionados con las prácticas culturales, sociales y con la cosmovisión wayuu.					
Objetivos relacionados con los contenidos: <ul style="list-style-type: none"> • Narrar experiencias personales relacionadas con el territorio wayuu. • Leer textos narrativos, informativos y descriptivos sobre las costumbres y la cosmovisión wayuu. • Opinar sobre los recursos naturales del territorio wayuu. • Escribir textos descriptivos a partir de experiencias, haciendo uso de algunos conectores. • Elaborar organizadores gráficos para clasificar información previa o nueva. Objetivos relacionados con el aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar la función de las mayúsculas, el punto, la estructura del párrafo a partir de la lectura. • Construir el proceso de lectura y escritura a partir de la competencia comunicativa. • Evaluar el proceso de escritura de los compañeros. • Hablar sobre los diferentes textos que lee para construir el significado. 					
Sesión y fecha de implementación	Tipología textual	Contenidos			Evaluación, coevaluación y socialización.
		Lingüísticos	Interculturales Ejes temáticos <i>AnnaAkua Tpa</i>	Discursivos	
Uno Los relatos de los abuelos (6 de noviembre de 2018)	Lectura • Narración: relatos de origen. Escritura • Organizador gráfico. • La narración.	• Léxico relacionado con los relatos de origen wayuu.	Cosmovisión y tradición: <i>Maleiwa</i> y el origen de los wayuu.	<ul style="list-style-type: none"> • Conversar entre compañeros sobre la lectura y escritura de un texto. • Describir personajes. • Elaborar organizadores gráficos. • Escribir narraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de escritos. • Selección de temas para la unidad. • Lectura en voz alta: el etnoeducador lee las producciones de los niños.
Dos Los bosques de los wayuu	Lectura	• Léxico relacionado con	Territorialidad: el bosque seco de Camarones.	<ul style="list-style-type: none"> • Describir lugares. • Elaborar un organizador gráfico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rejilla para evaluar el proceso de escritura entre pares.

(7 de noviembre de 2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Texto informativo: los mapas. • Narración: La fábula. <p>Escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> • La descripción. • La fábula. • Organizador gráfico. 	<p>el bosque seco y el desierto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Función de las mayúsculas. • Función del punto y aparte. 	Cosmovisión y tradición: los animales y los principios de los wayuu.	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir fábulas. • Conversar entre compañeros sobre la lectura y escritura de un texto. • Reescribir un texto a partir de las correcciones de los compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corrección del texto a partir de la evaluación del compañero.
Tres Los juegos tradicionales de los wayuu (8 de noviembre de 2018)	<p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> • El texto informativo. <p>Escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> • La descripción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado con los recursos del bosque seco. • Función de las mayúsculas. • Función del punto y aparte. 	Arte y juegos tradicionales: <i>awateera</i> <i>yosuyaa</i> carreras con ruedas de cardón y <i>waawai</i> , sonidos con las manos.	<ul style="list-style-type: none"> • Solucionar conflictos. • Relacionar las costumbres con el territorio. • Narrar y escribir experiencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de escritos, entre pares.
Cuatro El palabrero y la convivencia wayuu (9 de noviembre de 2018)	<p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> • El texto informativo. <p>Escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> • La descripción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado con la ley wayuu. 	Cosmovisión y tradición: el <i>pütchipü'üi</i> y la ley wayuu.	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar costumbres con recursos del bosque seco. • Describir situaciones conflictivas. • Conversar entre compañeros sobre la lectura y escritura de un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer en voz alta el escrito de un compañero.
Cinco El pastoreo para los wayuu	<p>Lectura y escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado con el pastoreo. 	Territorialidad: el bosque seco.	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificar información. • Conversar entre compañeros sobre la lectura y escritura de un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer en voz alta el escrito de un compañero.

(10 de noviembre de 2018)		<ul style="list-style-type: none"> • Conectores: primero, luego, después. 	Desarrollo wayuu: el pastoreo.	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir narraciones. 	
Seis Las aves de mi bosque (11 de noviembre de 2018)	Lectura <ul style="list-style-type: none"> • Texto informativo. Escritura <ul style="list-style-type: none"> • La narración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado con las aves del resguardo. • Léxico relacionado con las aves del resguardo. 	Territorialidad: el bosque seco, la laguna y las aves del resguardo.	<ul style="list-style-type: none"> • Describir animales. • Clasificar información • Escribir narraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer en voz alta el escrito de un compañero.
Siete Las aves tienen su historia (12 de noviembre de 2018)	Lectura <ul style="list-style-type: none"> • Texto informativo. Escritura <ul style="list-style-type: none"> • La narración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado con las aves del resguardo. 	Territorialidad: el bosque seco, la laguna y las aves del resguardo.	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir narraciones. • Reescribir un texto a partir de las opiniones de los compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del escrito por parte de un compañero. • Rejilla para evaluación y sugerencias.
Ocho Los niños y la cocina (15 de noviembre de 2018)	Lectura y escritura <ul style="list-style-type: none"> • El organizador gráfico. • La descripción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado con los recursos del bosque seco. • Conectores: primero, luego, después, posteriormente, finalmente. 	Territorialidad: el bosque seco. Desarrollo wayuu: aprender con los mayores.	<ul style="list-style-type: none"> • Describir experiencias. • Clasificar información. • Describir lugares. • Opinar sobre los escritos de los compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del escrito por parte de un compañero. • Rejilla para evaluación y sugerencias.

4.3. Informe Fase de Diagnóstico: Describir los Hechos

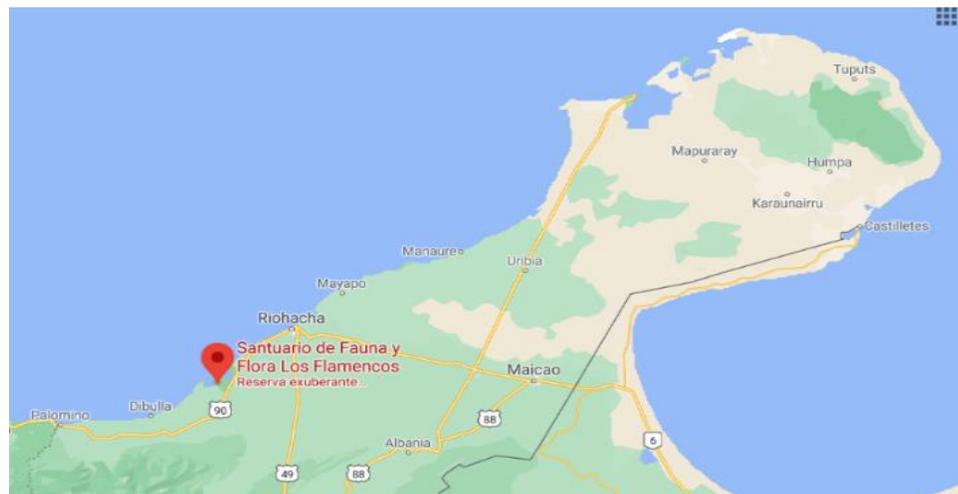
En este apartado se describe el informe de la observación participante correspondiente al trabajo etnográfico. Documentación consecuente con uno de los objetivos de la presente exploración, respecto a identificar algunas prácticas sociales y culturales de la ranchería Loma Fresca 2.

4.3.1. Territorio

En este apartado se describe el territorio que caracteriza a los habitantes de la ranchería Loma Fresca 2. El resguardo *Perratpu* está constituido legalmente por el Acuerdo 89 de 2006, territorio indígena traslapado por el Santuario de Fauna y Flora los Flamencos. En este resguardo habita la comunidad indígena wayuu, distribuida en cuatro rancherías⁵: Chentico, Tocaromana, Loma Fresca y Loma Fresca 2.

Figura 4

Mapa de La Guajira



Nota. Tomado de Google Maps

⁵ El asentamiento tradicional de los wayuu consiste en grupos de familias que conforman lo que para el wayuu es el apego a su tierra, *woumain*, y que se conoce como *piichipada* en español rancherías.

La ranchería está ubicada alrededor de la laguna costera Navío Quebrado. Esta laguna funciona como ecoturismo para las tres comunidades que habitan cerca de la laguna, los afroguajiros, los criollos y los wayuu. La laguna se convierte en el suministro de alimentos y de recursos económicos. El sistema de Parques Nacionales y Naturales de Colombia capacita a los habitantes de este resguardo para ser guías turísticos en el avistamiento de aves acuáticas y de bosque que tienen como hábitat el Santuario de Fauna y Flora Los Flamencos. Los wayuu pescan en esta laguna haciendo uso de los chinchorros y las canoas.

Figura 5

Pesca y turismo en la Laguna Navío Quebrado



Nota. Fotografías de Mary Luz Cárdenas, 2018.

El resguardo *Perratpu* está ubicado en la costa del mar Caribe. Mar adentro y en lanchas con motor, los wayuu pescan en compañía de los *alijunas*⁶ que viven en la zona. Tiene como punto turístico la playa Boca de Camarones. Territorio que durante los fines de semana o en temporadas de vacaciones permite la interacción entre nativos, turistas locales, nacionales y extranjeros. La economía de los wayuu que habitan en esta costa se favorece por el comercio de los tejidos wayuu.

⁶ En wayuunaiki “wayuu” es el término que reconoce en colectivo a la persona que pertenece a su etnia y “alijuna” es el término que se utiliza para toda persona no indígena.

Figura 6

Turismo y pesca en la playa Boca de Camarones



Nota. Fotografías de Mary Luz Cárdenas, 2018.

Por ser un territorio turístico, por el camino se observan entornos letrados relacionados con la publicidad local. En las paredes de algunas viviendas se pueden leer textos relacionados con los nombres de los hospedajes o de los restaurantes. Se observan listas con los precios de los alimentos, así como información sobre los planes para avistar los flamencos. El Santuario de Fauna y Flora Los Flamencos tiene una infografía que incluye la fauna, la flora, los habitantes, la temperatura y la altura sobre el nivel del mar. En la vía por donde transitan los vehículos se encuentran avisos publicitarios.

El resguardo *Perratpu* tiene bosque seco tropical, territorio que se convierte en el insumo de recursos naturales para el uso doméstico de los wayuu. El bosque es una fuente de alimento e hidratación para los caprinos. Este bosque tiene un *jagiüey*, fuente para reservar el agua en épocas de lluvia y lugar donde los niños recogen agua para uso doméstico, en el transcurso del recorrido también recogen leña.

Figura 7

Jagüey, vegetación y pastoreo en el bosque del resguardo Perratpu



Nota. Fotografías de Mary Luz Cárdenas, 2018.

La tabla 6 detalla cómo estos datos fueron incluidos dentro de los contenidos de la propuesta didáctica.

Tabla 6

El territorio en los textos de la propuesta didáctica

Eje temático	Contenido	Unidad	Sesión
Desarrollo wayuu	Actividades económicas	Uno	Dos
Cosmovisión y tradición	El encierro y la medicina tradicional	Uno	Cinco
	El médico tradicional	Dos	Cuatro
	Las aves y la <i>yonna</i>	Dos	Seis
Arte y juegos tradicionales	Los muñecos de barro	Dos	Siete
	Carreras con cardones y sonidos en el bosque	Tres	Tres
Territorialidad	El Santuario de Fauna y Flora	Dos	Dos
	Publicidad local	Dos	Ocho
	El bosque seco de Camarones	Tres	Dos
	Los mapas	Tres	Dos
	La vara del palabrero	Tres	Cuatro
	El pastoreo	Tres	Cinco
	La pesca	Tres	Ocho
	La laguna y las aves	Tres	Seis
La cocina tradicional	Tres	Ocho	

4.3.2. *Prácticas Culturales y Sociales de la Comunidad de Loma Fresca 2*

En este apartado se presenta la información sobre las prácticas socioculturales incluidas en la propuesta didáctica. Para el presente estudio, las prácticas sociales son comprendidas como los espacios y las formas con las cuales los wayuu interactúan con diferentes miembros de su comunidad o con los *alijunas*. Las prácticas culturales son comprendidas como todo aquello que orienta la identidad de ser wayuu. Tal como afirma Geertz (2003), “llegar a ser humano es llegar a ser un individuo guiado por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos sustentamos y dirigimos nuestras vidas” (p. 57).

Los rituales⁷ forman parte de la cultura wayuu. La técnica de la observación participante permitió conocer con la comunidad de Loma Fresca 2 la coexistencia entre sus prácticas culturales, sociales y su cosmovisión. El velorio de un bebé wayuu (DCE13, 14 de noviembre, 2018) permitió el acercamiento a la cosmovisión y los líderes espirituales. Este velorio convocó durante varios días a los wayuu provenientes de la Alta Guajira y de la Baja Guajira. El día del entierro las familias wayuu se reunieron en el cementerio del resguardo. El ataúd del bebé cubierto con una cobija era resguardado por las *maachon* [las abuelas], quienes cantaban en su lengua los *jayeechi*⁸ y hacían música con sus manos y pies, otras mujeres se acercaban y hacían el tributo de las lágrimas, sentadas en cuclillas. El trabajo en comunidad se vislumbra en estos encuentros, las mujeres preparan los alimentos, los jóvenes ubican chinchorros en algunas enramadas, algunas mujeres buscan leña con la ayuda de los niños, otras limpian las sepulturas,

⁷ Según Ojeda (2013) en la concepción espiritual wayuu los ritos formalizan en la vida social los ciclos vitales de las personas, el fortalecimiento de energías, las revelaciones que se producen en los sueños.

⁸ Según Paz (2016b) los *jayeechi* son los cantos de los grandes acontecimientos que dieron origen a la tradición oral.

los hombres pintan el lecho del difunto. Cada espacio de sepultura es cuidado por los familiares, en espera del segundo velorio, hacia el mundo de sus ancestros al *Jepira*.

Figura 8

Ritual del velorio y cementerio el bosque del resguardo Perratpu



Nota. Fotografías de Mary Luz Cárdenas, 2018.

Las mujeres que cantan durante el velorio son *aliün*, es decir, nietas o hijas de una *ouutsü*, que en la figura masculina corresponde a un *piache*. El *piache* o las *ouutsü* son las autoridades espirituales o médicos tradicionales que con los *jayeechi* convocan a la naturaleza, examinan, curan, limpian y ordenan lo que piden los espíritus y los sueños. La comunidad de Loma Fresca 2 tiene como líder espiritual a una *aliün*, quien es requerida también en otras de las rancherías del resguardo *perratpu*. Las *aliün* se forman desde los saberes de sus mayores. En palabras de la *aliün* Ana María: “recibí como regalo de mi madre los *jayeechi*, tocar las maracas, sobar a los enfermos e interpretar los sueños. Algunas *aliün* se vuelven *ouutsü*” (Epiayu Ana María, EE7, 21 de octubre, 2018).

El encierro es una práctica cultural de los wayuu que se ha ido transformando con el tiempo. Las abuelas de la Comunidad de Loma Fresca 2 tuvieron encierros de un año, acompañadas de sus madres y abuelas aprendieron a tejer mochilas, chinchorros, a torcer hilo, en palabras de una de las abuelas: “era como si ellas estuvieran en una escuela estudiando sobre la carrera que ella quería, así la niña conocía su cultura wayuu ... hoy en día las niñas van a la

escuela y no demoran mucho tiempo en el encierro” (Epiayu Ana María, EE2, 29 de marzo, 2018); las mujeres adultas entre 30 y 40 años no tuvieron encierros tan largos y su arte del tejido llega hasta el tejido de las mochilas. En efecto, tejer un chinchorro es una actividad propia de las *maachon* [abuelas].

Las salidas del encierro se realizan con un ritual. Para las niñas corresponde al ritual de iniciación en niñas adolescentes. Uno de los conocimientos que brindó la observación participante fue la salida del encierro de uno de sus jóvenes que había estado en condiciones de encierro totalmente diferentes a las que se proponen para las niñas (DCE1, 29 de septiembre, 2018). El ritual incluyó la danza tradicional de la *yonna*, los *jayeechi*, el lavado del cuerpo del joven con plantas tradicionales a cargo de la *aliün* de la ranchería de Loma Fresca 2 y el compartir de alimentos tradicionales.

Figura 9

Ritual por la salida del encierro de un joven wayuu, ranchería Tocaromana



Nota. Fotografías de Mary Luz Cárdenas, 2018.

La *yonna* está inspirada en los movimientos de los animales, en los cuales la mujer representa la sociedad matrilineal de los wayuu, ella vence al hombre o el hombre deja de resistirse a la mujer. Esta danza está acompañada por el sonido de la *kaasha*, instrumento que representa los sonidos de los animales. Aprender a bailar *yonna* o tocar la *kaasha* es una de las

actividades de aprendizaje que los niños adquieren por los adultos de la familia. En Loma Fresca 2 crearon la versión de la *yonna* inspirada en el ave del resguardo “el baile del flamenco” (Ipuana Nulvis, EE6, 20 de octubre, 2018), una de las profesoras de la comunidad observó los movimientos del flamenco y en compañía de su hermano crearon la danza. El vestuario lo diseñó la madre de la profesora y la música está a cargo del padre. Otro elemento de la *yonna* es el maquillaje que simboliza los clanes o elementos de la cultura wayuu, maquillaje que incluye uno de los minerales del territorio wayuu de la Alta Guajira.

La medicina tradicional de los wayuu de Loma Fresca 2 se favorece del bosque seco del resguardo. Durante la tercera visita a la comunidad se presentó el brote de la varicela. Las *maachon* de cada familia preparaban medicinas tradicionales para lavar a los enfermos o les suministraban estas para la recuperación. Los hombres que se dedicaban al pastoreo recolectaban las plantas en el bosque. Medicina tradicional que también se utiliza cuando alguno de los miembros de la comunidad sufre de dolores que pueden ser manejados por la comunidad, así como para los cuidados de las madres que recién daban a luz a sus bebés.

La ranchería de Loma Fresca 2 tiene varios *kulaala*, es decir, corrales fabricados por cardonales de cactus o por varas para resguardar los chivos y los ovejos. En las mañanas los hombres adultos llevan los ovejos y los chivos al bosque, o los niños y jóvenes durante las tardes. El recorrido implica escoger el chivo que orienta a las otras cabras y ovejas, en el bosque estar pendiente de que no se desvíe ninguno de los animales, en especial los cachorros, el pastor los guía para que se hidraten en el *jagüey* y no los deja acercarse a las huertas que con mucha dificultad producen frutos, por la ausencia de la lluvia en este punto geográfico (DCE10, 4 de noviembre, 2018).

Figura 10

Ranchería Loma Fresca 2



Nota. Fotografías de Mary Luz Cárdenas, 2018.

En la ranchería únicamente hay dos canoas o cayucos, los adultos se turnan este medio de transporte para llevar a los turistas a avistar los flamencos. Los niños acompañan en silencio a sus padres, tíos o abuelos y junto a ellos aprenden el oficio de ser guía. En las noches, los niños ayudan a remar la canoa o a extender el chinchorro durante la pesca. El aprendizaje para los wayuu implica que el niño aprenda los oficios de los adultos a partir de la observación y la práctica. Como afirma uno de los adultos de la comunidad: “yo creo que lo más importante para ellos es que yo les enseñé lo que yo sé hacer” (Ipuana Álvaro, DCE10, 4 de noviembre, 2018).

En las noches, las familias se reúnen alrededor de una fogata y de un tinto. Participan las personas mayores, los adultos, los jóvenes y los niños. Los eventos letrados que se observan incluyen la expresión oral en wayuunaiki y la lectura y la escritura en español. Conversan en wayuunaiki, aunque los relatos de origen no están presentes. La conversación incluye los temas cotidianos del día a día. El uso del español se da como mediación lingüística para incorporar a un *alijuna* o para acceder a las redes sociales. Aunque son pocos los miembros de la comunidad que tienen celular (guías turísticos, profesores), se evidencia la literacidad con eventos letrados relacionados con las redes sociales actuales. Se involucran prácticas letradas relacionadas con la promoción del turismo, el envío de audios, lectura o escritura de mensajes por *Whatsapp*, la

revisión y actualización de perfiles sociales en *Facebook*. Algunas familias tienen televisor, el interés de ellos son las noticias y la telenovela *La Reina del Flow*.

Partiendo de que algunas costumbres, saberes propios, y la cosmovisión de los wayuu de la ranchería Loma Fresca 2 al estar en contacto con los turistas forma parte del entretenimiento, o comercialización para conseguir el dinero para su sustento, evocamos la consigna de Geertz:

La diversidad de las costumbres a través de los tiempos y en diferentes lugares no es una mera cuestión de aspecto, de escenario y de máscaras de comedia, es sostener también la idea de que la humanidad es variada en su esencia como lo es en sus expresiones. (2003, p. 45)

La tabla 7 detalla cómo la observación participante a las prácticas socioculturales fue incluida dentro de los contenidos de la propuesta didáctica.

Tabla 7

Las prácticas socioculturales en los textos de la propuesta didáctica

Eje temático	Contenido	Unidad	Sesión
Desarrollo wayuu	Aprender a tejer	Uno	Dos, cuatro, seis, siete
	El tejido y los turistas	Uno	Dos
	El pastoreo	Tres	Ocho
	El turismo	Uno	Ocho
Cosmovisión y tradición	Los cantos tradicionales	Dos	Cuatro
	El médico tradicional	Dos	Cuatro
	La ley wayuu	Tres	Cuatro
	El encierro	Uno	Cinco
	La danza tradicional	Dos	Cinco y seis
Arte y juegos tradicionales	La medicina tradicional	Dos	Cuatro
	Los instrumentos musicales	Dos	Cinco y seis
Territorialidad	El juego de los hilos	Uno	Ocho
	Las plantas tradicionales	Dos	Cuatro

4.3.3. La Tradición Oral Wayuu

La cultura wayuu por medio de la tradición oral da a conocer su pensamiento ancestral. Para Paz (2016a) “la oralidad está íntimamente unida a la declamación de la palabra, al discurso, a la exposición” (p. 49). La tradición oral wayuu tiene varios personajes míticos. No obstante, en este capítulo, se describe la que se relaciona directamente con los tres relatos de origen adaptados en las tres unidades didácticas.

Gracias a los relatos en wayuunaiki contados por la autoridad de Loma Fresca 2, la tradición oral de los wayuu se hace presente en este estudio. *Maleiwa* es quien da las órdenes a las deidades para garantizar la subsistencia de los wayuu, cuando los wayuu se dejan llevar por la voluntad de *Yoluja*, el espíritu del mal, reciben como castigo de *Maleiwa* las largas sequías (Ipuana Gabriel, EE9, 2 de noviembre, 2018).

Juyá es reconocido como el señor de la lluvia que tiene un carácter fuerte y es el responsable de enviar agua sobre la tierra para proveer de alimentos a los wayuu. *Pulowi* es una de las mujeres que tuvo *Juyá*, a partir de la separación ella empezó a mandar en los mares y a proveer a los wayuu de alimentos del mar (Ipuana Gabriel, EE5, 20 de octubre, de 2018).

Ellos [sus padres y abuelos] no celebraban la llegada de la lluvia, pero, sí invocábamos a *Juyá*, la lluvia ... compartíamos café, maíz, queso, chirinchi, también *manía* [un dulce] ... mi papá tocaba la *kasha* y nos reuníamos para bailar la *yonna* e invitamos al *piache*. Todo eso salía caro, así como la salida de un encierro. (Epiayu Ana María, EE7, 21 de octubre, 2018)

Juyá está relacionado con *Mma*, la tierra, para que ella pueda germinar las semillas y con *Iwa*. la encargada de proteger los cultivos de los wayuu. Los wayuu consideran que *Maleiwa* les

dio los animales para pastorearlos, por eso, solo consumen estos animales en los velorios, en las salidas del encierro o en sus eventos especiales (Ipuana Gabriel, EE5, 20 de octubre, 2018). El origen del tejido wayuu hace referencia a la araña. Su origen se remonta a *Walekerii*, la araña, que heredó el arte de tejer los hilos; a *Kanaspi* que heredó el arte de combinar los colores y trenzados; y a *Makui* que sacaba los hilos del bejuco para tejer sogas (Paz, 2016a).

La tabla 8 detalla como la tradición oral fue incluida dentro de los contenidos de la propuesta didáctica.

Tabla 8

La tradición oral en los textos de la propuesta didáctica

Eje temático	Contenido	Unidad	Sesión
Cosmovisión y tradición	El origen del tejido	Uno	Uno
	El origen de los wayuu	Dos	Uno
	Los animales y los valores de los wayuu	Dos	Dos
	El origen del agua	Tres	Uno

4.3.4. Prácticas Culturales y Sociales de los Wayuu

No todos los contenidos incluidos en la propuesta pedagógica se observaron durante la estadía con la comunidad. Por lo tanto, se acudió a la literatura sobre los wayuu con el objetivo de adaptar los textos a las necesidades de cada unidad. La ranchería Loma Fresca 2 no tiene la figura del *pütchipü'üi*, [el palabrero]. Sin embargo, su presencia es convocada cuando las instituciones del Estado son agrestes con la ley del wayuu o cuando se requiere mediar la dote que solicita la familia de la mujer al hombre que ella ha escogido para convivir. Según Ojeda (2013), el *pütchipü'üi* es la autoridad moral que se caracteriza por hacer uso de la palabra para solucionar conflictos de orden social, está relacionado directamente con la oralidad wayuu, como

afirma Paz (2016a) “el código wayuu es estricto en el cumplimiento de la palabra dada, los acuerdos se respetan” (p. 50).

Los juegos tradicionales constituyen un espacio social dentro del territorio wayuu. Su origen remonta al aprovechamiento del tiempo y de los espacios de interacción con los adultos. Se aprenden en las actividades que realizan los niños con los adultos. El *soula* se practica mientras los niños tejen con los adultos. Elaboran la *wayuunkeera* cuando van al *jagüey* por agua o a lavar la ropa. Se expresan con el *waawai*, los sonidos con las manos, cuando salen a pastorear con los adultos. Para jugar el *awateera yosuyaa*, la carrera con ruedas de cardón, utilizan los recursos naturales que les brinda el resguardo (Fundación Saiüee´pia Wayuu, s.f.)

4.4. Informe Fase de Diagnóstico: Identificación y Aclaración de la Idea Principal

En este apartado se documenta el punto de partida o análisis de necesidades de los participantes. Informe consecuente con uno de los objetivos de la presente exploración respecto a indagar las habilidades en lectura y escritura que tienen los niños en el centro etnoeducativo. A partir de los datos se identificaron las categorías: competencias comunicativas; estrategias y contenidos para aprender a leer y escribir; materiales para la clase de español; etnoeducadoras y capacitaciones. Datos que se tomaron como referente para el diseño de la primera unidad didáctica.

4.4.1. Competencias Comunicativas

La prueba de diagnóstico (ver apéndice 13A) se aplicó a 37 participantes con el objetivo de seleccionar la muestra intencional para la aplicación de las tres unidades didácticas. Con la muestra de grado segundo se trabajó a partir de un fragmento de 17 palabras y con la muestra de grado tercero, cuarto y quinto la prueba se realizó a partir de un fragmento de 56 palabras. El

texto seleccionado para ser adaptado en la prueba de diagnóstico fue el libro *Guajirita*⁹, tanto por su contenido como por las ilustraciones. Para recoger los datos se utilizó la técnica de lectura en voz alta y de producción libre (Larsen-Freeman y Long, 1994), el trabajo individual a partir de la lectura silenciosa, la escritura de descripciones y predicciones.

4.4.1.1. Lectura en Voz Alta. El nivel de lectura en voz alta se identificó a partir de la lectura del fragmento de la prueba de diagnóstico, la cual se grabó durante la entrevista. En grado segundo la entrevista se aplicó únicamente a nueve participantes de la muestra total de 18 participantes, por limitaciones de tiempo y acudiendo al criterio de que los participantes vivieran dentro de la ranchería Loma Fresca 2. Para los otros grados se aplicó la entrevista a la muestra total de los participantes. En la tabla 9 se presentan los resultados de esta prueba.

Tabla 9

Resultados prueba de lectura en voz alta

Grado	Muestra por grado	Lectura en sílabas	Lectura en palabras	No realiza lectura en voz alta
Segundo	9 (100%)	2 (22%)	2 (22%)	5 (56%)
Tercero	5 (100%)	2 (40%)	3 (60%)	
Cuarto	7 (100%)	1 (14%)	6 (86%)	
Quinto	7 (100%)		7 (100%)	
Total	25 (100%)	5 (20%)	15 (60%)	5 (20%)

Estos datos permitieron seleccionar la muestra intencional atendiendo al criterio de que el niño comprendiera el sistema de la escritura alfabética convencional del idioma español.

4.4.1.2. Función de la Escritura. Esta categoría se analizó en los niños de grado segundo a partir de la descripción de la imagen de una niña wayuu (ver apéndice 13A). Haciendo uso del tablero se dieron unos ejemplos, estos se dejaron expuestos por unos minutos y luego se

⁹ Jintulu wayuu – Guajirita (Peláez, 2014) es un texto bilingüe que tiene como tema central la cultura wayuu desde la perspectiva de una niña, libro publicado por el Ministerio de Educación Nacional.

borraron. Para grado tercero, cuarto y quinto esta categoría se analizó a partir de la escritura propuesta para dar continuidad al fragmento leído. Con toda la muestra de participantes se analizó la producción libre sobre algún tema de la ranchería (ver apéndice 13C).

Es pertinente aclarar qué se comprende en esta propuesta por copia o creación. Se indica copia si los niños transcribieron el texto con el que se ejemplificó en el tablero o un fragmento de la prueba de diagnóstico. Se indica creación cuando los niños utilizaron la escritura para describir lo que ellos observaban en la imagen o para escribir sus predicciones sobre la continuidad de la lectura o para escribir sobre sus actividades en la ranchería. En la tabla 10 se presentan los resultados sobre la escritura como copia o creación.

Tabla 10

Resultados prueba de escritura libre: copia o creación

Grado	Muestra por grado	Copia	Creación	Copia y creación	No realiza escritura convencional
Segundo	18 (100%)	3 (17%)	2 (11%)	3 (17%)	10 (56%)
Tercero	5 (100%)	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)	
Cuarto	7 (100%)	1 (14%)	6 (86%)		
Quinto	7 (100%)		7 (100%)		
Total	37 (100%)	5 (14%)	17 (46%)	5 (14%)	10 (27%)

Estos datos permiten inferir que en los primeros niveles escolares de este centro etnoeducativo, los niños utilizan la estrategia de la copia para escribir y en la medida que avanzan de nivel escolar le asignan la función de creación. Ahora bien, al analizar las producciones de la muestra de grado segundo desde la construcción del niño, se podría decir que están en el período de escritura presilábico y silábico que sugiere Ferreiro (2002), quien considera que los niños realizan unos procesos de autoconstrucción antes de comprender la función del código alfabético convencional. Según esta autora, inicialmente, los niños reproducen rasgos de la forma básica diferenciando entre dibujo y grafía, luego establecen

hipótesis sobre las diferencias de las grafías, posteriormente, formulan hipótesis silábicas para luego comprender el código escrito convencional de los adultos.

Estos datos permitieron seleccionar la muestra intencional atendiendo al criterio de que el niño comprendiera el sistema de la escritura alfabética convencional del idioma español.

4.4.1.3. Intención Comunicativa. La intención comunicativa se identificó a partir de la actividad de escritura libre (ver apéndice 13C). Se analizaron las producciones buscando qué querían expresar los niños en sus escritos. Fue así como se encontró la intención de informar y describir sobre sus actividades. En la muestra de grado segundo la intención no es clara, pues su escritura es silábica o presilábica, en algunos participantes se evidenciaron imágenes o letras, lo que para Ferreiro (2002) son los procesos que realizan los niños antes de comprender el código alfabético convencional de una lengua. En la tabla 11 se relacionan los resultados.

Tabla 11

Resultados prueba de escritura libre: intención comunicativa

Grado	Muestra por grado	Escritura para informar	Escritura para describir	No se comprende la intención
Segundo	18 (100%)			18 (100%)
Tercero	5 (100%)	3 (60%)	2 (40%)	
Cuarto	7 (100%)	4 (57%)	3 (43%)	
Quinto	7 (100%)	2 (71%)	5 (29%)	
Total	37 (100%)	9 (24%)	10 (27%)	18 (49%)

A partir de estos datos recopilados con la prueba de diagnóstico se identificó que los niños escriben sobre sus observaciones. Previo a la intervención pedagógica, se reflejó que la escritura para informar y describir se podía trabajar desde la primera unidad didáctica.

4.4.1.4. Temas de Escritura. La temática se identificó a partir de la escritura libre asociada a las actividades de los participantes (ver apéndice 13C). Se aclara que en los niños de grado segundo que no usan el código escrito en sentido convencional, los temas se identificaron

a partir de sus dibujos. En la tabla 12 se presentan los temas que emergieron de las producciones escritas de la muestra de los participantes.

Tabla 12

Resultados prueba de escritura libre: temas

Tema	Muestra	Porcentaje
Actividades de la casa	7	19%
Aves	1	3%
Ganadería	1	3%
Mensajes de afecto	2	5%
Orgullo wayuu	1	3%
Pastoreo	6	16%
Pesca	7	19%
Playa	4	11%
Tejido	2	5%
Yonna	3	8%
No realizó producción, ni dibujo	3	8%
Total	37	100%

Estos datos fueron un referente para identificar algunos de los temas que podrían ser del interés de los niños, pues son temas relacionados con el territorio del resguardo *Perratpu* y las tradiciones de la comunidad de Loma Fresca 2.

4.4.1.5. Sintaxis. Estos datos permitieron seleccionar la muestra intencional atendiendo al criterio de que el niño comprendiera el sistema de la escritura alfabética convencional del idioma español. La escritura relacionada con la sintaxis se evidencia en sílabas, frases y oraciones. Ahora bien, los participantes que escribieron oraciones lo hicieron con la secuencia de sujeto, verbo y complemento, predominando los complementos circunstanciales (ver apéndice 13C). Aunque en las evidencias de los cuadernos no se refleja la estrategia de las profesoras de enseñar a escribir para crear textos (DC4, octubre, 2018), tal parece que corresponde al desarrollo de la escritura de los niños participantes. En la tabla 13 se relacionan los resultados.

Tabla 13

Resultados prueba de escritura libre: sintaxis

Grado	Muestra por grado	Escritura no convencional	Escritura por sílabas	Escritura por frases	Escritura por oraciones
Segundo	18 (100%)	10 (56%)	3 (17%)	4 (22%)	1(6%)
Tercero	5 (100%)			2 (40%)	3 (60%)
Cuarto	7 (100%)		1 (14%)		6 (86%)
Quinto	7 (100%)				7 (100%)
Total	37 (100%)	10 (27%)	4 (11%)	6 (16%)	17 (46%)

4.4.1.6. Recuperación de Información Implícita y Explícita del Texto. Se buscó recolectar datos relacionados con la lectura literal e inferencial a partir de múltiple opción de respuesta, estas preguntas acompañadas de ilustraciones (ver apéndice 13B). Quizá los hallazgos no sean tan certeros al haber utilizado esta estrategia de selección múltiple con única respuesta, con la que, tal como afirma Heath (2004), los niños que no tienen eventos letrados normatizados por la escuela no están familiarizados con este tipo de preguntas. Estos datos se presentan como parte de los hallazgos de la prueba diagnóstico, pero no se tuvieron en cuenta para la selección de la muestra. En la tabla 14 se presentan los resultados.

Tabla 14

Resultados prueba de comprensión lectora: recuperación de información

Grado	Muestra por grado	Recupera información explícita	Recupera información implícita	Recupera información explícita e implícita	No seleccionó opción de respuesta
Segundo	18 (100%)	4 (22%)	3(17%)		11 (61%)
Tercero	5 (100%)	1 (20%)	3(60%)		1 (20%)
Cuarto	7 (100%)	2 (29%)		5 (71%)	
Quinto	7 (100%)	1 (14%)		6 (86%)	
Total	37 (100%)	8 (22%)	6 (16%)	11(30%)	12 (32%)

4.4.1.7. Preferencia de Idioma para Leer y Escribir. Este hallazgo se evidencia a partir de la entrevista semiestructurada. Varios de los niños manifestaron saber leer en wayuunaiki. No obstante, en la prueba de lectura mencionaban que no sabían leer y los que intentaron hacer la lectura en voz alta en wayuunaiki, transferían la estrategia de darle el mismo sonido que corresponde a los fonemas en español. Ahora bien, en la entrevista una de las profesoras manifestó que muy pocos estudiantes tiene la competencia de escribir en wayuunaiki y que no es una asignatura que enseñen en el centro etnoeducativo (Ipuana Marelvis, ES1, 25 de marzo, 2018). En la tabla 15 se presentan los resultados.

Tabla 15

Preferencia de idioma para leer y escribir

Grado	Muestra por grado	Leer y escribir en wayuunaiki	Leer y escribir en español	Leer y escribir en wayuunaiki y en español	No se aplicó entrevista
Segundo	18 (100%)	3 (17 %)	5 (28 %)	1 (6 %)	9 (50%)
Tercero	5 (100%)	3 (60 %)	2 (40 %)		
Cuarto	7 (100%)		2 (29 %)	5 (71 %)	
Quinto	7 (100%)			7 (100 %)	
Total	37 (100%)	6 (16 %)	9 (24 %)	13 (35%)	9 (24 %)

Los datos reflejan que la mayoría de los niños tienen interés por leer y escribir en las dos lenguas que hablan. A modo de aclaración, la investigación tiene como limitante que la profesora investigadora no comprende el código escrito ni oral del wayuunaiki.

4.4.2. Estrategias y Contenidos para Aprender a Leer y Escribir

En cuanto al diagnóstico se analizaron tres fuentes de datos para identificar las estrategias y contenidos: la entrevista semiestructurada aplicada a las profesoras; el análisis a los cuadernos de diez participantes; los planes de estudio de segundo, tercero, cuarto, quinto, y el índice de

contenido de los libros utilizados para enseñar español en grado segundo en el centro etnoeducativo. Datos que reflejan la relevancia de incluir textos afines a la cultura de la comunidad de Loma Fresca 2.

4.4.2.1. Contenidos. Los datos obtenidos a partir del análisis al plan de estudios de lengua castellana, para los grados segundo, tercero, cuarto y quinto, evidenciaron la propuesta explícita de desarrollar las cuatro habilidades comunicativas en español como lengua materna, no como segunda lengua. Los contenidos no incluyen elementos socioculturales de los wayuu y corresponden a la literatura universal, los medios de comunicación, la gramática, la sintaxis y la ortografía.

Al comparar el plan de estudios con los cuadernos de los estudiantes se encontró que las profesoras siguen los contenidos propuestos en la planeación, pero desafortunadamente están descontextualizados de la cultura y cosmovisión de los wayuu, es decir, el *AnnaAkua Ípa* está ausente en la planeación e implementación de la clase de lengua castellana (DC2, 28 y 29 de marzo, 2018 y DC3, octubre, 2018). Este hallazgo es preocupante a largo plazo, pues como afirma Schmelkes “la educación sigue un modelo homogeneizador que genera que los estudiantes de culturas diferentes abandonen diferencias y abracen la cultura mestiza” (2010, p. 216).

4.4.2.2. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. El plan de estudios para grado segundo propone trabajar únicamente la expresión oral, no obstante, los contenidos de literatura no contemplan la tradición oral de los wayuu. En los cuadernos se observa la escritura para transcribir la teoría relacionada a los conceptos que se evidencian en los títulos y la transcripción de algunos textos literarios de la literatura universal, por ejemplo, la transcripción de la narración “El burrito descontento”, texto con una ambientación de las cuatro estaciones (DC4, octubre,

2018). El plan de estudios para grado tercero, cuarto y quinto sugiere trabajar la expresión por medio de dramatizaciones, sugiere explícitamente que los profesores trabajen la transcripción de textos a partir del uso del tablero, profundizar en la correcta pronunciación durante las lecturas en voz alta (DC3, 28 y 29 de marzo, 2018), hallazgo que permite evidenciar la similitud con el planteamiento de Ames (2004b) con relación a que la escuela rural ofrece una restricción de prácticas letradas que no forman parte de la vida cotidiana de los niños del Amazonas peruano.

Al contrastar con las observaciones al contenido de los cuadernos se evidenció que los contenidos gramaticales en segundo y tercero se limitan a la transcripción de la teoría, a subrayar algunas categorías en los textos copiados en los cuadernos, sin tener un manejo en el saber-hacer. En cuarto y quinto se observa tanto la transcripción como la creación de algunas oraciones con una intención comunicativa de informar sobre algunas de las actividades de sus familiares. Predominan las estrategias conductistas y no se evidencia en los cuadernos el trabajo entre pares (DC4, octubre, 2018). Este hallazgo no difiere de los hallazgos que forman parte de la discusión que se hizo en los antecedentes, por ejemplo, Castillo et al. (2014) reflejaron la escritura como copia y toma de dictados con niños wayuu de Maracaibo.

Los contenidos de literatura se limitan a la transcripción de la teoría o de textos que ejemplifican cada subgénero literario. Son pocas las actividades de comprensión lectora encontradas y estas corresponden a las actividades sugeridas por algunos libros y con textos de la literatura universal. Asimismo, se observa la transcripción de mapas conceptuales con teoría de los elementos de los géneros literarios. La escritura como creación corresponde a historietas o narraciones sin un plan de trabajo, que además no refleja la cultura wayuu como tema, ni se encontraron instrucciones de intercambios de textos, es decir, la lectura y la escritura como comunicación están ausentes (DC4, octubre, 2018). Este hallazgo reflejó la ausencia de la lectura

y la escritura relacionada con temas afines a la cultura de la comunidad de Loma Fresca 2. Con este hallazgo se ratifica la situación problemática de este centro etnoeducativo, tal como afirma Schmelkes: “la experiencia escolar resulta ajena a los niños indígenas. Tampoco se toman en cuenta sus estilos de aprendizaje, que se basan mucho más en la observación, la imitación, la exploración y la experimentación” (2010, p. 215).

4.4.3. Materiales para la Clase de Español

En los datos obtenidos en las entrevistas a las profesoras se encontró que el uso de la cartilla Nacho Lee para trabajar la lectura de los niños de grado segundo, utilizada a partir de actividades de memorización que se acompañaban de planas del abecedario. Una vez los niños realizan todas las actividades de la cartilla Nacho, la profesora trabaja las lecturas que propone el libro Enlace o el libro Integrados, ambos publicados por la editorial Educar en Colombia (Ipuana Norma, ES1, 25 de marzo, 2018). Este hallazgo ratifica la problemática que se ha evidenciado en otras instituciones etnoeducativas (Melgarejo et al., 2017). Al observar el contenido de los libros, es evidente que no son pensados para los niños de los pueblos amerindios, sino para la población mayoritaria que aprende español como lengua materna (DC4, octubre, 2018). Si bien los libros Enlace e Integrados proponen trabajar la lectura desde la comprensión lectora y la lingüística desde la competencia comunicativa, esto no se refleja en los cuadernos de los estudiantes. Ahora bien, los textos narrativos para la lectura incluyen textos de la literatura universal. Por ejemplo, el libro Integrados tiene fábulas como *El burrito descontento*, *El lobo y el perro flaco*, *La cenicienta*. Otro ejemplo de ello es el libro Enlace que tiene textos narrativos como *Miranda y el príncipe Decir*, *El león y el jabalí*, (DC2, 28 y 29 de marzo, 2018; DC4, octubre, 2018). La profesora de grado tercero, cuarto y quinto manifestó trabajar con copias del libro Integrados para estos cursos (Ipuana Marelvis, ES1, 25 de marzo, 2018).

4.4.4. Etnoeducadoras y Capacitaciones

Un hallazgo es la ausencia de capacitaciones para enseñar español o para elaborar los planes de área (ES1, 25 de marzo, 2018). La planeación está a cargo de los docentes directivos y las etnoeducadoras siguen los temas según el plan. En el año 2017, la directora del Centro Etnoeducativo número 2 gestionó capacitaciones para trabajar desde el proyecto de educación propia wayuu. No obstante, con el cambio de directora para el 2018 dejaron de trabajar la educación indígena propia. Una de las profesora manifestó que antes sí trabajaban con los lineamientos del PEC wayuu. Para ilustrar: “cuando veníamos trabajando con *Anaa Akua’Ipa*, si abarcaba los ejes temáticos, porque el niño va a ver desarrollo wayuu [eje temático], ahí ve todo lo que hace parte del pastoreo, de la pesca” (Ipuana Norma, ES1, 25 de marzo, 2018). Ahora bien, una de las profesoras manifestó que en la clase de educación física y de ciencias naturales han incluido tanto la *yonna* como el territorio. Lo anterior permite evidenciar que los ejes temáticos se han contemplado como un reemplazo de asignaturas y no como unos lineamientos interdisciplinarios o como un hilo conductor de la educación wayuu que apoye la clase de español. Este dato evidencia la importancia de capacitar a los docentes directivos en la enseñanza de lenguas a partir de la educación indígena propia de los wayuu.

La profesora de tercero, cuarto y quinto manifestó utilizar como estrategias para la clase de español: las dramatizaciones para imitar a los *alijunas*, la explicación de la teoría, la estrategia de copiar cuentos o poemas, la identificación de personajes, separar los estudiantes por grupo y trabajar contenidos diferentes según el grado escolar (Ipuana Marelvis, ES1, 25 de marzo, 2018). La profesora de grado segundo considera la lectura como el aprendizaje de conocimientos y el prepararse para cuando cambien de institución educativa, asimismo, reconoce que los niños no

avanzan en lectura y escritura porque en la población wayuu de esta región es muy común la deserción escolar por algunas temporadas (Ipuana Norma, ES1, 25 de marzo, 2018).

4.5. Informe Fase de Reflexión

En este apartado se informa sobre la evaluación permanente al diseño de la propuesta didáctica. Únicamente se describen los ajustes que se hicieron a los componentes, a las estrategias de las unidades durante el proceso de planificación, implementación y reflexión.

4.5.1. Fase de Reflexión del Ciclo Uno

4.5.1.1. Ajustes a los Contenidos. Esta categoría se analizó a partir del cuestionario incluido en la primera sesión de cada unidad. En este primer ciclo (DC5, 28 de septiembre, 2018), se evidenció que algunos niños no estaban de acuerdo con la propuesta de tejer en clase, leer y escribir sobre el tejido, los juegos tradicionales, los camarones, las castas, los símbolos wayuu, la publicidad local ni sobre la opinión de los *alijunas*. Las respuestas a la pregunta abierta de proponer temas correspondieron a las aves, el pastoreo, la pesca, la playa. Datos que coinciden con la información que los niños suministraron en la prueba de diagnóstico, documentada en el numeral 4.4.1.4. Fue así como, a partir de las propuestas de los participantes, se incluyeron actividades que fomentaran el interés de los estudiantes por conocer algunas costumbres wayuu que ellos aún no habían manifestado dentro de sus intereses.

4.5.1.2. Propuesta Didáctica. Esta categoría se analizó a partir de los diarios de campo relacionados con la fase de implementación (DC5, 26 de septiembre al 8 de octubre, 2018). Categoría que incluye la evaluación de la pertinencia de la propuesta didáctica según los criterios establecidos (Moreno, 2015). Se identificó la importancia de ajustar las actividades para fomentar la opinión. Pues se encontró que los niños no estaban familiarizados con opinar o predecir desde su expresión oral. Además, porque en las primeras sesiones las actividades se

planearon con la perspectiva de que los niños tenían experiencias previas con el tejido, y no fue esto lo encontrado. Por lo tanto, se evidenció la necesidad de crear ambientes de aprendizaje dentro del aula que le permitieran a los niños acceder en clase a experiencias relacionadas con sus saberes y su entorno. Ahora bien, en relación con la sesión de tejer en clase, uno de los aspectos a mejorar fue incluir el input de textos para que los niños leyeran antes de realizar las actividades. Fue así como para la clase sobre los juegos tradicionales relacionados con el tejido se incluyó un texto informativo para trabajar los tres momentos de la lectura.

El input para acercar a los niños a la macroestructura de algunas tipologías textuales como la noticia o la narración inicialmente estaba limitado a la lectura sin apoyar la estructura de estos textos. Por lo tanto, para el ciclo dos se incluyeron elementos visuales para señalar la estructura del texto con relación al título, los párrafos y algunos elementos de puntuación y mayúsculas. Se fragmentó la lectura del texto para trabajar las actividades en tres momentos: lectura colectiva, lectura en grupos y lectura individual, pues se encontró que hay niños que hacen las actividades en grupo y otros que prefieren realizarlas de forma individual.

Para la comprensión lectora se habían incluido preguntas de múltiple respuesta, pero estas no fueron pertinentes para los niños wayuu, pues sólo fomentaban la recuperación de información literal y algunos participantes seleccionaban una u otra opción de respuesta sin comprender el texto. Además, las estrategias no fomentaban que los niños hablaran sobre el contenido del texto en relación con su comunidad. En este punto, la propuesta estaba limitando la lectura a la recuperación de información, así que se ajustaron las preguntas para fomentar la estrategia de hablar sobre el texto.

Como la unidad uno se diseñó inicialmente en Bogotá, una primera reflexión fue que las primeras sesiones estaban planeadas desde una perspectiva de la investigadora, permeada de la

práctica docente como profesora de lengua materna, miembro de una sociedad o cultura occidental y no de la reflexividad de los etnoeducadores de los niños wayuu. Fue así como se observó que se habían incluido imágenes ajenas al entorno de los niños, por lo tanto, durante el mismo ciclo y con la observación participante se incluyó material auténtico como lo son las fotografías del paisaje del resguardo *Perratpu*, además de imágenes de libros de la literatura wayuu que son parte del inventario del centro etnoeducativo.

Se destinó una sesión para lectura y otra para la escritura. En primer lugar, era una propuesta que no trabajaba simultáneamente lectura, escritura y expresión oral. De modo que para el ciclo dos se unificó la metodología a tres momentos: antes de leer, durante la lectura y después de la lectura. En cada momento se incluyó la expresión oral, la lectura y la escritura.

4.5.2. Fase de Reflexión del Ciclo Dos

4.5.2.1. Propuesta de Tiempo de Lectura por Placer. Se incluyó esta estrategia en la sesión dos, tres, cuatro y cinco de la unidad dos. El objetivo fue acercar a los estudiantes a la lectura por placer. Se escogió el texto *Guajirita* (Peláez, 2014) por el contenido cultural. La riqueza de este libro no se siguió explotando, pues la lectura y el diálogo con el texto implicaba una hora de cada sesión. Tiempo que afectaba el desarrollo de las otras actividades.

4.5.2.2. Propuesta Didáctica. Se ajustaron los tres momentos que permean la unidad: *antes de leer, durante la lectura y después de la lectura*. En el momento correspondiente a *antes de leer* las preguntas se fueron ajustando para propiciar que desde la expresión oral los niños informaran, describieran y opinaran. El momento destinado a *durante la lectura* se permeó de la lectura en voz alta. Además, algunas preguntas se fueron ajustando durante el mismo ciclo para que los niños opinaran sobre sus experiencias, su cultura, su comunidad, su cosmovisión y las problemáticas de su territorio.

A partir de la sesión tres de este ciclo, el momento para *después de la lectura* incluyó los tres momentos para la escritura: *antes de escribir*, *durante la escritura* y *después de escribir*. Para el momento correspondiente a *antes de escribir* se incluyeron preguntas y organizadores gráficos para la planificación de la escritura. El momento *durante la escritura* se hizo de forma colectiva, cooperativa e individual. En este momento, la competencia comunicativa se incluyó desde la función de algunos elementos lingüísticos, sin enfatizar en la teoría, de modo que se hizo uso de la explicación oral, según las necesidades comunicativas que podían ser colectivas o individuales. El momento para *después de la escritura* se ajustó con rejillas de evaluación entre pares con preguntas abiertas para las sugerencias de los niños.

4.5.3. Fase de Reflexión del Ciclo Tres

Durante la implementación del ciclo tres, fue necesario hacer algunos ajustes inmediatos en busca de apoyar los avances de los participantes (DC7, 6 al 15 de noviembre, 2018). En este ciclo se observó que para el momento *antes de leer*, las preguntas deben ser máximo dos, una para informar o describir y otra para opinar. Para el momento *durante la lectura*, cada fragmento de la lectura debe tener dos preguntas. Para el momento *después de la lectura*, el *antes de escribir* independiente de la tipología textual requiere incluir preguntas o un organizador gráfico para la planificación de la escritura. Para el momento *después de escribir* sería pertinente: mantener la rejilla de autoevaluación y coevaluación, dejando la casilla para sugerencias por parte del compañero que evalúa. Es importante dejar una actividad explícita para que a partir del trabajo entre pares se realice práctica de lectura en voz alta de la producción del compañero a manera de socialización. Adicionalmente, por las dinámicas de trabajo en las aulas multigrado, los textos podrían ser menos extensos.

Capítulo 5: Resultados de la Implementación de la Propuesta Pedagógica

En este capítulo se presenta la evaluación a la implementación de la propuesta didáctica. Se discuten cuatro categorías.

5.1. Conocimiento de lo Propio

La propuesta pedagógica estuvo enmarcada por la interculturalidad, esta concebida como el acercamiento a las formas de leer y escribir en español como segunda lengua para fortalecer la cultura wayuu. Es así como se reflejan hallazgos relacionados con el conocimiento de la tradición oral, de las prácticas socioculturales y del territorio del resguardo *Perratpu*.

El informe que se presenta a continuación permite observar que la implementación de la propuesta pedagógica fortaleció el conocimiento de lo propio. Esta categoría enmarca las subcategorías: narrativas de origen, prácticas socioculturales, territorio y experiencias.

5.1.1. Narrativas de Origen

Esta subcategoría refleja el efecto de leer y escribir relatos de origen relacionados con el tejido, la cosmovisión sobre el agua y algunas de las deidades de los wayuu. En un primer momento, durante la fase de planificación se pensó que los niños conocían estos relatos. Pues los textos fueron inicialmente pensados para motivar la lectura y la escritura desde los conocimientos de los niños y desde sus prácticas discursivas, más no como relatos nuevos para ellos.

Un hallazgo de esta subcategoría es el desconocimiento de los niños de la cosmovisión sobre el origen del tejido, el agua y la tierra. Durante la estadía en la ranchería no se observaron espacios para la tradición oral en los que se incluyera a los niños. Al parecer esta práctica cultural se ha ido perdiendo con el tiempo, en esta comunidad en particular. Este desconocimiento tiene una razón, los niños de esta ranchería no tienen acceso al evento letrado

de escuchar historias en la voz de sus mayores. La narración de una de las sesiones en las que se leyó el libro *Guajirita* argumenta esta consigna:

Al hablar sobre el texto *Guajirita* con relación al momento en el que la niña del libro escucha las historias de la abuela por la mañana y relacionar este fragmento del libro con la información de los niños, P4-1 dice que no vive con la abuela y que ella no le cuenta historias, P4-4 afirma que sí vive con la abuela, pero que ella no le cuenta historias; P5-3 dice que también vive con la abuela pero que ella no le cuenta historias. No obstante, P2-1 dice que mamá Ramona le cuenta historias en la ranchería de Chentico. (DC6, 26 de octubre, 2018)

En la clase para leer el relato del origen del tejido wayuu los niños no dieron respuestas que reflejaran que ellos conocían el relato de *Walekerü*: “en busca de la opinión de los niños para relacionar la araña con los tejidos wayuu, ellos decían que la relación podía ser la telaraña, al profundizar en la pregunta ¿qué relación puede haber entre una araña y el origen de los tejidos? los niños decían que no había relación” (DC5, 27 de septiembre, 2018).

Un primer efecto está relacionado con leer narrativas de origen para que los niños conocieran o ampliaran conocimientos interpretativos sobre la cosmovisión de los wayuu relacionada con el tejido, el agua y el medio ambiente. Por ejemplo, “durante la lectura del texto de *Juyá* al hablar sobre la pregunta exploratoria ¿alguien te ha hablado de *Pulowi*? algunos niños decían que es una sirena que vive en el agua, en el mar. Luego al hablar sobre la pregunta ¿por qué crees que a *Juyá* le llaman el señor de la lluvia? P5-2 dijo que “es el señor de la lluvia”, en otros grupos, los niños expresaban que es porque él manda a llover” (DC6, 24 de octubre, 2018).

Un ejemplo del efecto de leer narrativas de origen para fortalecer el conocimiento de la cosmovisión wayuu es la narración de una de las sesiones para leer relatos de origen:

Observo que sólo dos niños conocen la relevancia de *Mma*, una vez los niños empiezan a opinar, los otros se motivan y empiezan a hablar sobre la relación de *Mma* con la naturaleza. Luego, al pasar a *Maleiwa*, P5-2 dice que es importante “porque nosotros para conocer quien fue él”; P5-1, dice que “es importante para orar”, P4-3 dice que “es importante saber que un Dios nos creó”. (DC7, 6 de noviembre, 2018)

Un aspecto para resaltar es el agrado de los niños por leer relatos sobre el origen de los wayuu. En la entrevista dirigida a los niños para evaluar el efecto de leer, hablar y escribir sobre las narrativas de origen, los niños expresaron gusto por leer estos relatos. Para ejemplificar, algunas respuestas a la pregunta ¿te gusto leer y escribir la historia de *Walekerü*, *Juyá* y *Maleiwa*? (ES3, 19 de noviembre, 2018):

“Sí, nosotros aprendimos mucho sobre *Juyá*”. (P3-1)

“Sí, podemos relatar una historia, algún relato para contar a otros niños”. (P5-2)

“Sí, me gusto leer y escribir sobre *Walekerü*, *Juyá* y *Maleiwa* porque lo que yo no conocía, lo conocí en esta lectura”. (P53)

Leer narrativas de origen en las clases de español como segunda lengua tuvo como efecto que el niño lector conociera o profundizara en la cosmovisión de su comunidad. Aunque la propuesta de Zavala (2002) sugiere trabajar las narraciones con los niños de los pueblos andinos por ser prácticas discursivas que forman parte de las prácticas sociales de estas comunidades, en esta intervención pedagógica se reconoce que hay cambios en las dinámicas de la cultura de esta

comunidad respecto a la tradición oral. No se trata de cuestionar, sino de comprender que es parte de los cambios en la cultura de esta comunidad. Tal como afirma Geertz: “la diversidad de las costumbres a través de los tiempos y en diferentes lugares ... es sostener también la idea de que la humanidad es variada en su esencia como lo es en sus expresiones (2003, p. 45).

Esta subcategoría se puede relacionar con uno de los ejes temáticos que propone la educación indígena propia de los wayuu, pues los relatos de origen son temas que se pueden transversalizar con el eje temático *cosmovisión y tradición* que propone el PEC *AnaaAkua Ipa* (Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación wayuu, 2009), ya que el *AnaaAkua Ipa* considera que la cosmovisión refiere a los saberes y conocimientos que definen su forma de vida. Ahora bien, en línea con las narrativas de origen se presenta la subcategoría *prácticas socioculturales*.

5.1.2. Prácticas Socioculturales

Esta subcategoría refleja instancias relacionadas con leer y escribir textos sobre los juegos tradicionales y las tradiciones de los wayuu. Pues como afirma Heath, “la cultura aprendida por los niños, mientras crecen, está constituida por las maneras de asimilar el entorno que los rodea” (2004, p. 143).

Un efecto de esta intervención pedagógica fue que los niños fortalecieron los conocimientos de observación sobre los saberes asociados al desarrollo wayuu que caracterizan a su comunidad, pero con los que aparentemente no tienen mayor contacto en sus hogares. Por ejemplo, antes de iniciar la lectura del texto relacionado con el tejido, la mayoría de los niños carecían de experiencias relacionadas con saber tejer. Las razones se hicieron visibles en la sesión para escribir una entrevista entre pares (Producción, 30 de octubre, 2018):

“mi familia no tiene tiempo para enseñarme”. (P4-3)

“porque no tengo tiempo, porque paso estudiando”. (P5-2)

Un aspecto para resaltar es que la escritura fue promovida a partir de los conocimientos de los niños, algunos por observación, otros por experiencia sobre un arte propio como lo es el tejido. Un ejemplo son las producciones escritas (Producciones, 28 de septiembre, 2018) que se relacionan a continuación:

“yo ayudo a mi mamá a organizar las mochilas, yo ayudó a mi mamá a vender las manillas, yo ayudo a mi mamá a tejer la mochila”. (P3-1)

“mi mamá tejía y yo estaba sentada al lado de mi mamá”. (P4-1)

Además, en la entrevista los niños expresaron su sentir relacionado con leer y escribir textos relacionados con el tejido (ES3, 19 de noviembre, 2018):

“Me gustó leer sobre las figuras”. (P4-2)

“Me gustó leer sobre el corte de pelo de las *majayüülü*¹⁰ que encierran y que se baila *chichamaya* [la *yonna*]”. (P3-2)

Otra instancia está relacionada con motivar la escritura a partir de los conocimientos de observación o interpretación relacionados con las prácticas socioculturales. En las producciones de los niños se evidenció la interpretación que hicieron los participantes de la función del palabrero para la resolución de los conflictos dentro de la comunidad. Por ejemplo, la escritura relacionada con estas prácticas incluyó temas como el palabrero, el pastoreo, la *yonna*:

¹⁰ *Majayüülü*: n. señorita, joven (mujer). (Captain y Captain, 2008). Esta palabra aparece en las producciones de los niños para referirse a las niñas que están en el encierro.

“el respeto es una justicia, también si le saca sangre tiene que pagar con chivo o mochila o chinchorro”. (P2-1, P3-1 y P4-4, Producción, 9 de noviembre, 2018)

“ese día iba a llevar a sus animalitos al bosque para que comieran las hojitas de las ramas”. (P4-1, producción, 10 de noviembre, 2018)

“las niñas aprenden a bailar *yonna* mirando los adultos”. (P2-4, producción, 28 de octubre, 2018).

En relación con lo anterior, es importante resaltar que la propuesta motivó el gusto por la lectura y la escritura como una forma de profundizar en los conocimientos sobre las prácticas socioculturales de los niños. Al finalizar la implementación de las tres unidades didácticas y preguntarles a los niños si les había gustado leer textos relacionados con las costumbres de los wayuu, los hallazgos reflejan las siguientes expresiones (Entrevista, ES3, 19 de noviembre, 2018):

“Me gustó leer sobre el pastoreo”. (P2-4)

“Me gustó saber que cuando algo pase en la ranchería podemos llamar al *pütchipü'üü*”. (P4-3)

“Me gustó leer sobre ayudar a los padres a pescar”. (P2-3)

“Me gustó leer sobre el *piache* que cura los problemas”. (P4-4)

Leer y escribir temas asociados a las prácticas socioculturales reflejó que la expresión oral, la lectura y la escritura de los niños promueve la escritura para escribir y relacionar temas con contenidos afines a las costumbres de la cultura, además son del agrado de los niños. Como propone Landaburu (1999), reforzar la motivación para leer y escribir promoviendo y reforzando

la relación con el código escrito desde los intereses. Hallazgo en línea con la propuesta de Walsh (2005) sobre los criterios de la interculturalidad relacionado con los conocimientos y las prácticas locales que otorgan pertenencia e identidad compartida.

Esta subcategoría se puede transversalizar con los ejes temáticos *tradición, desarrollo wayuu, arte y juegos tradicionales* que propone el PEC *AnaaAkua Ipa* (Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación wayuu, 2009), pues los textos afines a las prácticas socioculturales están conectados con la propuesta de este PEC que incluye dentro de estos ejes las actividades económicas, los saberes culturales, el fortalecimiento del arte y la tradición. Las prácticas socioculturales están relacionadas con la subcategoría *territorio*.

5.1.3. Territorio

Esta subcategoría refleja aspectos asociados a leer y escribir temas afines con el territorio del resguardo *Perratpu*. Un hallazgo sobresaliente se relaciona con que los niños no estaban familiarizados con la lectura de los entornos letrados del resguardo *Perratpu*. Por ejemplo, en la sesión para leer la infografía sobre el Santuario de Fauna y Flora los Flamencos, la narración de la clase refleja que los niños no habían leído la infografía: “al preguntarles si habían observado esta imagen dijeron que sí, al preguntarles qué información recordaban haber leído, dos dijeron que no habían leído y los otros se quedaron en silencio” (DC6, 25 de octubre, 2018).

Este hallazgo refleja que si bien es cierto que los entornos letrados son una alternativa para que los niños construyan la función social de la escritura (Teberosky, 2003), no es suficiente con que estén expuestos en los espacios con los que los niños interactúan, sino que se requiere de eventos letrados que realmente promuevan la literacidad asociada a los entornos letrados.

Un efecto de la implementación de la propuesta didáctica se relaciona con escribir para informar sobre su territorio a partir de los conocimientos de los niños. Pues en la clase para leer la infografía del Santuario de Fauna y Flora los Flamencos, una vez leída la información se pidió a los niños que escribieran las actividades que allí se podrían realizar. La ilustración 1 refleja la escritura para brindar información sobre las actividades que los niños realizan en su territorio o que sugieren que otros realicen, P5-1 escribió en la lista “pescar, chinchorrear¹¹, ver aves, ver los flamencos, tomar fotos, hacer turismo” (Producción, 25 de octubre, 2018).

Ilustración 1

Entornos letrados



Otra opción para promover la literacidad como práctica social es la lectura de los entornos letrados. Esta literacidad promueve que el niño le dé significado al vocabulario que forma parte de la publicidad local y relacione estos textos con la economía del turismo del resguardo *Perratpu*. Además, promueve formas de leer fuera del aula con materiales auténticos (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). Por ejemplo: “al pasar a leer los anuncios publicitarios locales, empezamos por trabajar desde el colectivo el significado a la frase “*camping* ecoturismo” P4-3 dice que es un campamento y P4-2 que es una carpa (P4-2 es quien más contacto

¹¹ Chinchorro m. 2. Red que se usa para pescar y que se realiza a mano desde la orilla o desde el bote (Instituto Caro y Cuervo, 2019). Significado tomado del Diccionario de Colombianismos, Instituto Caro y Cuervo (2019). En algunas de las producciones de los niños se observa *chinchorrear* para expresar que pescan con chinchorro.

tiene con los turistas). En esta pregunta los niños tienen más claro que los anuncios publicitarios están dirigidos a los turistas” (DC6, 1° de noviembre, 2018).

Un aspecto para resaltar está relacionado con el interés que se generó en los niños por leer y escribir textos relacionados con su territorio. Durante la entrevista los niños expresaron (ES3, 19 de noviembre, 2018):

“Conocí a las aves, conocí los animales de mi rancharía”. (P2-4)

“Conocí sobre animales que yo no conocía”. (P3-1)

Estos efectos de la implementación de la propuesta didáctica ratifican la importancia de enseñar español como segunda lengua para fortalecer el conocimiento de lo propio al leer y motivar la escritura a partir de los conocimientos que lleva el niño a la clase. También la necesidad de ayudar a los niños a leer los textos escritos que forman parte de su vida cotidiana al tiempo que se motiva la literacidad como práctica social. Tal como afirma Zavala (2002), es importante conocer las formas de literacidad en conexión con los modos de interactuar con los espacios dentro de la comunidad.

Esta subcategoría se puede transversalizar al eje temático *territorialidad* que propone el PEC *AnaaAkua Ipa* (Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación wayuu, 2009). Pues los textos afines a las prácticas socioculturales están conectados con la propuesta que hace el PEC para este eje temático que se desarrolla a partir de contenidos relacionados con el territorio de la comunidad. Además, el territorio para los wayuu es un espacio de aprendizaje. Ahora bien, las narrativas de origen, las prácticas socioculturales y el territorio se relacionan directamente con las experiencias de los niños.

5.1.4. Experiencias

Leer y escribir a partir de las experiencias de los niños fue una de las apuestas de esta intervención con el fin de motivar la lectura y la escritura de los niños.

5.1.4.1. Experiencias que los Niños Llevan a la Clase. Un aporte de la implementación de la propuesta didáctica se relaciona con el agrado de los niños por leer temas relacionados con las experiencias cotidianas de su comunidad. Esta consigna se argumenta con las expresiones de los niños durante la entrevista en donde la voz de los niños refleja que las acciones mencionadas hacen parte de su experiencia (ES3, 14 de noviembre, 2018):

“Me gustó leer sobre ayudar a las mamás”. (P2-1)

“Me gustó mucho leer sobre ayudar a la mamá a jarrear¹² agua”. (P4-2)

“Me gustó sobre ayudar a los papás a pescar”. (P2-2)

Una instancia para resaltar es la relevancia de los conocimientos de experiencia para la fase de exploración de las lecturas propuestas. Un ejemplo es la dinámica de la clase registrada en el diario de campo:

Al iniciar el momento de *antes de leer* correspondiente a la sesión tres “vamos a leer y escribir noticias”, al hablar sobre la importancia del agua dulce para la ranchería, P5-2 manifiesta que es importante para hacer comida, para hacer chicha y para tomarla. P5-1 dice que es importante para cocinar alimentos. P5-3 expresa

¹² Jarriador: adj./s. Caribe. Inf. Referido a una persona, que transporta y vende a domicilio agua potable o leche. Significado tomado del Diccionario de Colombianismos, Instituto Caro y Cuervo (2019). En algunas de las producciones de los niños se observa *jarrear* para expresar que cargan agua.

que es importante para tomar, para lavar, para bañarse. (DC6, 26 de octubre, 2018)

5.1.4.2. Propiciar Experiencias en las Clases. Tener experiencias en clase se incluyó por dos razones: primera, permitir el contacto del niño con el entorno; segunda, no todos los niños tienen experiencias previas sobre los saberes propios de los wayuu.

Otro aspecto se relaciona con las experiencias en clase para fomentar el hablar sobre los textos anteriores y relacionarlos con los nuevos contenidos. Afirmación que se ejemplifica con la narración de la sesión para los juegos tradicionales de la unidad tres:

En la sección *antes de leer*, al hablar sobre la importancia de los juegos para conservar la cultura wayuu, P5-3 dice “son los juegos de la cultura wayuu”, P4-1 dice “son nuestros juegos de los wayuu”. En los conocimientos previos relacionados con informar sobre otros juegos, reconocen el *soula*, la *wayunkeera* y mencionan otros juegos en su lengua y al pedirles que me digan cuál es el nombre en español me dicen que tiro de piedra, carrito de ruedas de cardón. (DC7, 8 de noviembre, 2018)

Un efecto de esta intervención pedagógica se relaciona con propiciar espacios para tener experiencias en clase para que los niños fortalecieran la cosmovisión wayuu y la tradición oral. La experiencia de ir al *jagüey* a elaborar un muñeco de barro permitió hablar sobre los seres mitológicos de los wayuu. Por lo tanto, estos espacios se podrían aprovechar para fomentar la tradición oral. La narración de la dinámica de esta sesión ejemplifica esta consigna:

Durante la actividad en el *jagüey* interactúan las dos lenguas, entre ellos se comunican en wayuunaiki, conmigo lo hacen en español ... una de las niñas

encontró una araña y la relacionó con *Walekerii*. Aprovechamos para relacionar a *Juyá* y *Pulowi* con el agua que utilizamos para elaborar el muñeco. Entre todos narramos la historia de *Pulowi* y *Juyá*. Aprovecho para preguntarles si ya habían preguntado por el *Jepira* y la respuesta es que no, aproveché la actividad para hablarles sobre el *Jepira*. (DC6, 31 de octubre, 2018)

Leer y escribir narrativas de origen, textos afines a las prácticas socioculturales, al territorio permitió que los niños relacionaran la literacidad con sus conocimientos de mundo. De modo tal que se fomentaron espacios de aprendizajes propios; acercamiento y motivación por el código escrito; fortalecimiento de las prácticas discursivas propias de la tradición oral, y conocimiento de la cultura propia. Tal como propone Walsh (2005), la interculturalidad tiene una estrecha relación con la identidad propia para así relacionarse con saberes y prácticas culturales diferentes de las propias.

5.2. Mediadores

La propuesta didáctica se pensó en miras a que los niños construyeran sus procesos de lectura y escritura en español como segunda lengua con sus pares desde el trabajo cooperativo. Ahora bien, la implementación de las unidades didácticas arrojó datos que van más allá de los pares, pues el aprendizaje se dio con la mediación de la profesora, del texto y la mediación lingüística. En este apartado se presenta la categoría mediadores que enmarca las subcategorías: la lengua nativa como mediadora, el texto como mediador, el etnoeducador como mediador y el compañero como mediador.

5.2.1. La Lengua Nativa como Mediadora

Antes de pasar a los hallazgos, es pertinente mencionar que la mediación lingüística oral según De Arriba y Cantero (2004), es una actividad interactiva en contextos plurilingües que se

da para relacionar, adaptar o negociar significados e intenciones. Según estos autores; el mediador percibe la necesidad de interceder, transformando una información entre dos interlocutores, y el mediador debe efectuar un proceso de selección y reducción de información para el éxito de la comunicación. Ahora bien, la subcategoría *la lengua nativa como mediadora* emerge en los datos de esta exploración a partir de la función que tuvo el wayuunaiki dentro de las clases de español como segunda lengua.

5.2.1.1. La Lengua Nativa para Hablar sobre Textos en Español. Un primer hallazgo refiere al uso del wayuunaiki para complementar opiniones entre pares cuando hablaron sobre sus observaciones y experiencias relacionadas con el texto que leían. Por ejemplo, “mientras los niños hablan sobre el sombrero como un elemento de la vestimenta tradicional wayuu y el bastón como un elemento para ir a pastorear ... los niños hablan en wayuunaiki, pero al escribir lo hacen en español” (DC7, 9 de noviembre, 2018). Este hallazgo se complementa con la voz de uno de los informantes al hacer la traducción de un chiste wayuu al español: “no todas las palabras tienen traducción al español” (Epiayu Hiraldo, EE9, 31 de octubre, 2018).

5.2.1.2. La Lengua Nativa para Leer en Español. Otro hallazgo refiere a la importancia de la mediación lingüística para dar significado a los textos que leyeron. Por ejemplo, el wayuunaiki fue utilizado para recordar información del libro *Guajirita*: “una vez terminada la lectura, les pido a los niños empezar a responder las preguntas. Los niños hablan en la lengua materna, uno de ellos me dice que están respondiendo la primera pregunta, observo que hablan en su lengua” (DC6, 25 de octubre, 2018).

Un aspecto que se reflejó es la mediación lingüística para explicar conocimientos que adquieren los niños en la interacción con sus mayores. Para la clase de los juegos tradicionales se invitó a un miembro de la comunidad para apoyar el aprendizaje con los mayores sobre los

saberes propios de los wayuu. El texto de input fue leído en español, el aprendizaje práctico del juego se dio en wayuunaiki y la escritura de la experiencia se hizo en español. Para ejemplificar:

Invito a uno de los miembros de la comunidad para explicar a los niños las técnicas del juego del “sonido con las manos”. Hiraldo les explica en wayuunaiki, mientras los niños lo observan y lo imitan. Luego de la explicación, él se acerca niño por niño y les explica en wayuunaiki cómo lograr el sonido, en este momento el wayuunaiki ejerce función de lengua primaria. (DC7, 8 de noviembre, 2018)

Esta clase reflejó la importancia de fomentar ambientes de aprendizaje que incluyan a los miembros de la comunidad para que las dos lenguas en contacto interactúen en las clases. Pues la limitación de la investigadora fue no hablar wayuunaiki. Por lo tanto, fue valioso para la propuesta de la sesión invitar un miembro de la comunidad, que cumplió el rol de mediador de los saberes propios.

5.2.1.3. La Lengua Nativa para Escribir en Español. Otra instancia refiere al uso del wayuunaiki para relacionar el contenido del texto que escribían con sus experiencias y observaciones. Para ilustrar mejor: “los niños trabajan en grupos para escoger un personaje de su cosmovisión. Paso grupo por grupo orientando el trabajo, observo que hablan entre ellos tanto en wayuunaiki como en español para decidir sobre la información que incluirán” (DC7, 9 de noviembre, 2018).

Otra perspectiva de la mediación lingüística refiere a la necesidad de hablar en la lengua nativa para ponerse de acuerdo entre pares durante la planificación de la escritura de un texto. Situación que se relaciona con la teoría de Siguan (2001), para quien el niño bilingüe “no sólo

maneja dos sistemas, sino que se da cuenta de que se trata de dos sistemas distintos y de que a través de cualquiera de los dos puede transmitir los mismos mensajes” (p. 78). Por ejemplo, en la clase para leer el texto del palabrero, dos niñas hablaron sobre una situación conflictiva en clase, primero hablaron en su lengua materna sobre el conflicto (otro niño medió para que yo comprendiera) y luego pasaron a la escritura en español (DC7, 9 de noviembre, 2018).

Estos hallazgos relacionados con las lenguas en contacto reflejan la capacidad que tienen los niños bilingües para pensar en su lengua materna y escribir en español como segunda lengua. Vale la pena mencionar que en la enseñanza de segundas lenguas Lasagabaster y García (2014), consideran que el uso integrado de las lenguas del estudiante bilingüe se debe incorporar en el aula de clase como algo natural que permita que el estudiante cree significados utilizando la primera lengua como un recurso y no como impedimento para aprender la segunda lengua.

5.2.2. El Texto como Mediador

Los contenidos de los textos fueron pensados para fortalecer las prácticas culturales, sociales y la cosmovisión wayuu. Sin embargo, los datos mostraron que no todos los temas eran conocidos por los niños. De modo que fue el texto el que permitió que el niño conociera sobre algunos aspectos de su cultura. Tal como afirma Petit (2013), “leer le permite al lector, en ocasiones, descifrar su propia experiencia ... es el texto el que sabe mucho de él, de las regiones de él ... las palabras del texto constituyen al lector, lo suscitan” (p. 36).

5.2.2.1. El texto como Mediador de la Cultura Wayuu. Un aspecto para resaltar es que algunos de los textos trabajados en la propuesta didáctica se convirtieron en mediadores del conocimiento de lo propio para los niños. Por ejemplo, en la ranchería no hay un palabrero, por lo tanto, el contenido del texto funcionó como mediador para que los niños al hablar sobre el texto conocieran más sobre las funciones del palabrero y lo relacionaran con los conflictos

cotidianos. Para ilustrar, en la pregunta ¿por qué crees que es más importante la palabra que la escritura para los wayuu? P5-3 escribió “es más importante hablar con los wayuu” (DC7, 10 de noviembre, 2018).

Además, al leer el texto sobre la pesca artesanal, los niños expresaron que no sabían pescar en el mar y algunos manifestaron que ellos estaban aprendiendo a pescar con chinchorro (DC7, 15 de noviembre, 2018). Un dato que reflejó el por qué este texto se convirtió en mediador de los saberes propios, es la voz de la profesora Norma: “lo que pasa es que los niños de Loma Fresca, donde estamos nosotros son pocos los que salen a pescar [al mar]. Ellos ayudan a pescar con el chinchorro [en la laguna]” (Entrevista, ES2, 19 de noviembre, 2018).

5.2.2.2. El Texto como Mediador de la Cosmovisión y la Tradición Wayuu. Otra perspectiva refiere a que algunos textos fueron mediadores entre el niño lector, la cosmovisión y algunas de las tradiciones wayuu. La narración de una clase ejemplifica esta afirmación:

Una vez leído el primer fragmento de la entrevista, al hablar sobre la pregunta ¿con qué elementos de la cultura wayuu invocarías la lluvia? P5-3 dice que le cantarían al cielo. Al predecir la continuidad del texto con la pregunta ¿te han hablado sobre el *piache*? ninguno de los asistentes manifestó saber sobre él ... mientras leemos la entrevista nos detenemos a reconocer la importancia del *piache* para los wayuu. (DC6, 28 de octubre, 2018)

Otro aspecto para reflejar es la relevancia de haber incluido un plan de lectura por placer con temas afines a la cultura wayuu. Realizar la lectura de una parte del libro *Guajirita* permitió que en clase habláramos sobre los sueños, los clanes, el *Jepira* a partir de los eventos que narra el libro (DC6, 25 a 29 de octubre, 2018).

Estas perspectivas relacionadas con el texto como mediador reafirman la relevancia de enseñar a leer y escribir en español como segunda lengua con contenidos afines a la cultura, cosmovisión y territorio de cada comunidad. Pues al convertirse el texto en mediador fomenta que el niño fortalezca conocimientos de su cultura a partir de la interpretación que hace el niño lector.

5.2.3. El Etnoeducador como Mediador

Leer y escribir no es uno de los eventos letrados de la comunidad de Loma Fresca 2, por el contrario, es un saber que los niños aprenden desde la interculturalidad. Aunque para la cultura mayoritaria el código escrito es un objeto cultural que forma parte de las actividades cotidianas, para los pueblos ancestrales la lectura y la escritura se adoptan de la otra cultura. Como plantea Landaburu (1999) es “una tecnología del intelecto y de la comunicación ... que se produce en un campo que implica, a partir de la mente toda la vida social ... de ahí que se encuentren resistencias, rechazos de apropiación individuales o colectivos” (pp. 121-122).

Un primer aspecto se relaciona con el profesor como mediador entre lo que dice explícitamente el texto y lo que dice implícitamente el autor del texto. Un ejemplo es la clase para leer sobre la figura del palabrero, pues el diálogo con el texto ayudó a construir nuevos conocimientos, que van más allá del contenido del texto y que les permitió a los niños comprender qué función tiene para los wayuu la figura del palabrero (DC7, 9 de noviembre, 2018).

Otro aspecto se relaciona con la mediación del profesor para apoyar al niño lector para que interprete los conocimientos de observación o de experiencia con el contenido implícito del texto. Lo que se reflejó al relacionar dos textos de sesiones diferentes: “al asociar el pastoreo con

la ley wayuu de la clase anterior, les comento que el pastor me había dicho que cuando tienen chivos tienen como atender los amigos en los velorios” (DC7, 10 de noviembre, 2018).

Otra perspectiva del profesor como mediador es la de formar niños mediadores. Pues el trabajo entre pares en edades entre los 7 y los 12 años necesitó ser mediado inicialmente por el profesor, ya que no es algo que trasciende inmediatamente de sus prácticas sociales a la escolaridad. Aclaramos que la mediación estuvo en línea con la propuesta de Freire para quien la relación entre profesores y estudiantes: “no significa que la ayuda del educador deba anular su creatividad y su responsabilidad en la creación de su lenguaje escrito y en la lectura de ese lenguaje” (2004, p. 104). Ilustramos esta consigna con la actividad de buscar palabras en el diccionario:

En el grupo de P5-2 es difícil explicarse entre compañeros cómo buscar palabras en el diccionario. Me acerco, hago preguntas para que ellos me ayuden y encontramos la palabra, continuo con los otros grupos... al regresar al grupo encuentro que P5-2 apoya a los pequeños en la búsqueda de palabras. (DC6, 26 de octubre, 2018)

Estas perspectivas del profesor como mediador reflejan la importancia de etnoeducadores que conozcan la cultura, la cosmovisión de la comunidad en la que enseña a leer y escribir para que pueda mediar entre el lector y la lectura. Además, como se mencionó en la subcategoría de *la lengua nativa como mediadora*, un profesor que conozca la lengua de los niños puede mediar en aprendizajes que se adquieren con los mayores. Ahora bien, formar niños lectores y escritores requiere de profesores que como propone Landaburu (1999) conozcan la cultura y la sociedad indígena en la que forman lectores y escritores.

5.2.4. El Compañero como Mediador

Aprender a leer y escribir entre compañeros fue una de las apuestas de esta intervención. El trabajo cooperativo según Richards y Rodgers (2009), tiene como objetivo promover una adquisición natural de la lengua; brindar oportunidades para desarrollar estrategias de aprendizaje y comunicación; aumentar la motivación y crear un ambiente afectivo en el aula. El ambiente para la implementación de esta propuesta pedagógica fomentó el aprendizaje mediado por los pares, además de fortalecer en los niños la autoconstrucción de la lectura y la escritura como un acto social.

Un aspecto para resaltar del trabajo entre pares es que dependió del interés del niño y que este interés no se puede generalizar a todas las sesiones. Hay niños que prefirieron trabajar solos algunas actividades, pero las otras las realizaron con sus pares. Por ejemplo: “aunque la actividad está propuesta en grupo, cuando yo no estoy con el grupo, varios de ellos prefieren responder solos, incluso las preguntas que incluyen vocabulario nuevo” (DC7, 8 de noviembre, 2018).

5.2.4.1. Mediadores para Leer y Escribir. Un efecto del trabajo entre compañeros es que leer en voz alta con compañeros del mismo nivel escolar o de otros niveles es una actividad que se fortaleció por el ambiente de confianza entre pares. Esta consigna se ejemplifica con la narración de la sesión dos de la unidad dos: “en el turno de lectura de P4-2, uno de sus compañeros le corrige la pronunciación de algunas palabras. En el turno para leer de P5-3, P4-3 le dice que leyó *madre* y en el texto dice *padres*” (DC6, 25 de octubre, 2018). Otro ejemplo es la narración de la clase de la sesión uno de la unidad tres que ejemplifica esta afirmación: “P2-1 lee en el mismo grupo de su hermana P4-2, él se detiene un poco en algunas palabras y lee con tranquilidad, ha ganado seguridad al no estar expuesto al colectivo, sino que está leyendo con su grupo” (DC7, 6 de noviembre, 2018).

Otro aspecto del trabajo entre pares es que los niños percibieron la mediación de sus compañeros al leer en grupo los textos, al resolver actividades juntos, algunos son conscientes de que ellos son los mediadores. En la entrevista los niños manifestaron (ES3, 19 de noviembre, 2018):

“Me gusta leer con mis compañeros para escucharlos”. (P2-4)

“Me gustó para resolver nuestros problemas”. (P3-1)

“Me gustó porque nos podíamos ayudar”. (P4-1)

“Me gustó porque ahí nos podemos ayudar con las preguntas y la lectura”. (P5-3)

En contraste con lo discutido en los antecedentes, sobre la lectura en voz alta limitada a que el estudiante adquiera seguridad, o que identifique las letras y recupere información (Melgarejo et al., 2017; Castillo et al. 2014), este hallazgo demuestra que la lectura en voz alta para ganar seguridad no necesita que el profesor exponga al estudiante a leer frente a todo el curso. Tal como afirma Petit (2013), el mediador puede ser un amigo que acompaña al lector en formación, en diferentes momentos de este proceso.

Estos efectos de leer y escribir entre compañeros son argumentos para que en el centro etnoeducativo Loma Fresca 2 se pueda replantear la perspectiva de que los niños no pueden trabajar en grupos de diferentes grados escolares. Pues en la fase de diagnóstico, la profesora de aula multigrado de los niveles tercero, cuarto y quinto manifestó que cada niño es ubicado con niños de su curso escolar y trabajan en los temas que son del plan de área de cada nivel (Ipuana Marelvis, ES1, 25 de marzo, 2018). Ahora bien, los resultados documentados en la categoría del compañero como mediador reflejan la relevancia de fomentar el trabajo cooperativo en los centros etnoeducativos para fortalecer y favorecer la mediación de la adquisición de la literacidad en aulas multigrado. Tal como propone Vygotsky, “con ayuda, todo niño puede hacer

más de lo que puede por sí solo, aunque sólo dentro de los límites establecidos por su estado de desarrollo” (1995, p. 80).

La categoría de mediadores refleja la relevancia de crear ambientes de aprendizaje para que las aulas para enseñar español como segunda lengua a niños de los pueblos ancestrales permitan: 1) el aprendizaje del niño en condiciones de adquisición en las que la lengua amerindia interactúe con el idioma español, 2) entre pares desarrollen habilidades para leer y escribir, 3) el texto medie en el reconocimiento de la cultura propia y 4) el etnoeducador asuma un rol activo y mediador para formar un lector y un escritor en una segunda lengua sin distanciarlo de la cultura propia.

5.3. Propuesta Didáctica Intercultural

La propuesta didáctica construida en el marco de este proyecto le apostó a la literacidad desde la interculturalidad. Se tomó como referente la perspectiva de la literacidad como las prácticas discursivas relacionadas con las formas de usar el habla y la escritura (Gee, 2004), y la perspectiva de interculturalidad que tiene como base la experiencia y la realidad sociocultural de los estudiantes (Walsh, 2005). Con este referente se presenta la categoría *propuesta didáctica intercultural* como la que enmarca las subcategorías: eventos letrados y estrategias para la literacidad.

5.3.1. Eventos Letrados

Los datos de la implementación de esta propuesta pedagógica sugieren que, al asumir las prácticas letradas contextualizadas a los conocimientos y formas de interactuar de la comunidad, los niños desarrollan habilidades asociadas a la literacidad de diversas tipologías textuales. Ahora bien, Zavala (2016) sugiere que las formas de leer y escribir que proponemos los profesores nos deben cuestionar respecto a qué queremos que hagan los niños con los textos,

cómo queremos que los niños interactúen oralmente con lo que leen y escriben y qué habilidades queremos desarrollar en los niños. Los datos de este estudio reflejan que esta propuesta pedagógica promovió prácticas letradas para que los niños fortalecieran o desarrollaran habilidades en la literacidad para narrar, informar, describir, escribir instrucciones y clasificar a partir del conocimiento de mundo que ellos llevaron a las clases.

5.3.1.1. Narrar sobre mi Territorio. Un aporte de la intervención pedagógica está relacionado con la literacidad para narrar sobre los conocimientos de los niños relacionados con el resguardo *Perratpu*. Cuando los niños escribieron para narrar, se reflejaron temas relacionados con sus observaciones sobre el tejido de sus mayores, sus propias experiencias de tejido en clase, paseos en cayuco para avistar las aves, relatos de sueños e invención de fábulas. En la entrevista los niños manifestaron agrado por narrar sobre sus conocimientos. Lo que se ejemplifica en las siguientes voces (ES3, 19 de noviembre, 2018):

“Me gustó inventar la historia de un chivito que lo perdió el niño”. (P2-4)

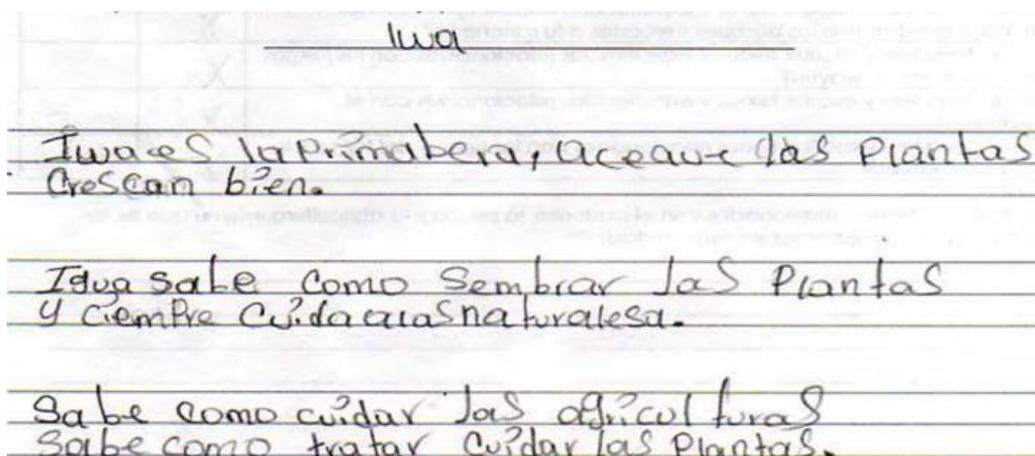
“Me gustó hacer historias sobre los animales, porque me imaginé los colores de sus ojos”. (P4-4)

“Yo me invento historias como inventarles su color, cómo comen o cómo en época de sequía él puede aguantarse o morir”. (P5-3)

Un ejemplo de la escritura para narrar es la ilustración 2, en este texto se refleja la narración de la niña P5-3 relacionada con uno de los personajes de la cosmovisión wayuu:

Ilustración 2

Narrar sobre su cosmovisión



Nota. “Iwa. Iwa es la primavera [primavera] , ace [hace] que las plantas crezcan [crezcan] bien. Igua [Iwa] sabe como [cómo] sembrar las plantas y siempre [siempre] cuida la naturaleza [naturaleza]. Sabe como [cómo] cuidar las agriculturas sabe como [cómo] tratar cuidar las plantas”. (Producción, 6 de noviembre, 2018)

5.3.1.2. Informar sobre mi Territorio. La literacidad relacionada con informar favoreció la literacidad crítica en la medida que relacionaron el contenido de los textos con las problemáticas de su territorio.

Leer y escribir noticias sobre su territorio es una actividad comunicativa promovida con materiales auténticos. Fortaleció que el niño reconociera una de las problemáticas de su comunidad al leer una noticia de los *alijunas* que denuncian la misma situación, en su mismo territorio. Un ejemplo es la sesión tres de la unidad dos en la que los niños leyeron y escribieron una noticia, (Producciones, 26 de octubre, 2018):

“Todos los días [días] salimos, llevamos agua a la ranchería [ranchería] de Loma Fresca.

Los niños ayudan a llevar agua a sus casas con la carretilla.”. (P4-3)

“en [En] la ranchería [ranchería] Loma Fresca no hay acueducto no hay agua potable y las familias se ayuda a cargar agua”. (P4-4)

Otra de las actividades relacionadas con la literacidad para informarse a partir de textos auténticos fue el ubicar su territorio dentro de infografías locales, además de leer un mapa, actividades que les llamó la atención y que fomentaron la lectura de los nombres de otros departamentos (DC7, 7 de noviembre, 2018).

Los entornos letrados del territorio fomentaron formas de leer fuera de la escuela. Pues los niños leyeron algunos avisos publicitarios de su resguardo y los tomaron como modelo para elaborar un anuncio publicitario para los turistas dando a conocer su comunidad. La ilustración 3 refleja el uso de la escritura de P4-1(Producción, 1° de noviembre, 2018) para informar sobre una práctica social y artesanal de su comunidad.

Ilustración 3

Informar para promocionar la ranchería



A modo de aclaración, en la fase de diagnóstico se identificó la intención comunicativa de informar sobre su territorio, así que esta propuesta didáctica fortaleció sus habilidades previas, además fomentó que los niños escribieran para informar sobre: los materiales para tejer una manilla, la actividad de cargar agua, la ausencia de agua potable en la ranchería, los peces de la

laguna, los cactus, los chivos, los flamencos, los burros y las peleas de gallos. El agrado por leer estos textos fue expresado por los niños durante la entrevista (ES3, 19 de noviembre, 2018):

“Aprendí que los turistas les toman foto [a los flamencos] y los wayuu ganan plata”. (P4-4)

“Me gustó conocer el bosque, los pájaros que viven en los árboles”. (P4-3)

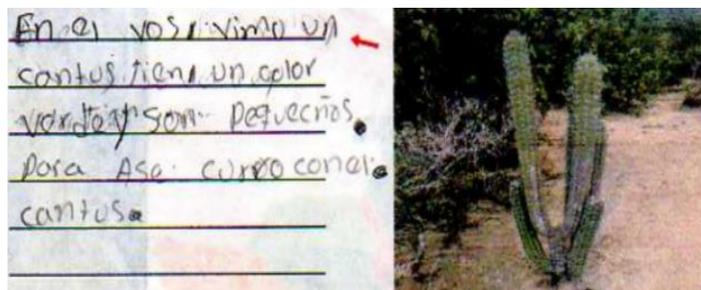
“Me gustó mucho leer sobre cómo hacer muñecos de barro o tejer”. P5-3

5.3.1.3. Describir mi Territorio. La literacidad en este estudio está asociada al territorio del resguardo, ya que describir es una habilidad que se fortalece con los conocimientos de observación o de experiencia de los niños. Se aclara que la descripción fue una de las intenciones comunicativas que se reflejó en las producciones de los niños desde la fase de diagnóstico, así que el efecto de la intervención también fue fortalecer habilidades previas.

La práctica letrada de describir fue una práctica letrada relacionada con los conocimientos de los niños sobre el tejido, la ranchería, las aves, el bosque. Por ejemplo, P4-1 escribió: “el sábado aprendí a tejer manillas de colores azul, narranjado [*anaranjado*], negro, amarillo con mis amigos” (Producción, 5 de octubre, 2018). La ilustración 4 refleja la escritura de P2-4 para describir un cactus y lo asocia con el juego tradicional *carrera de cardones*.

Ilustración 4

Describir el territorio



Nota. “En el vos [*bosque*] , vimo [*vimos*] un cantus [*cactus*]tiene, un color verde y son pequeños, para ase [*hace*] carro con el, cantus [*cactus*].”. (Producción, 7 de noviembre, 2018)

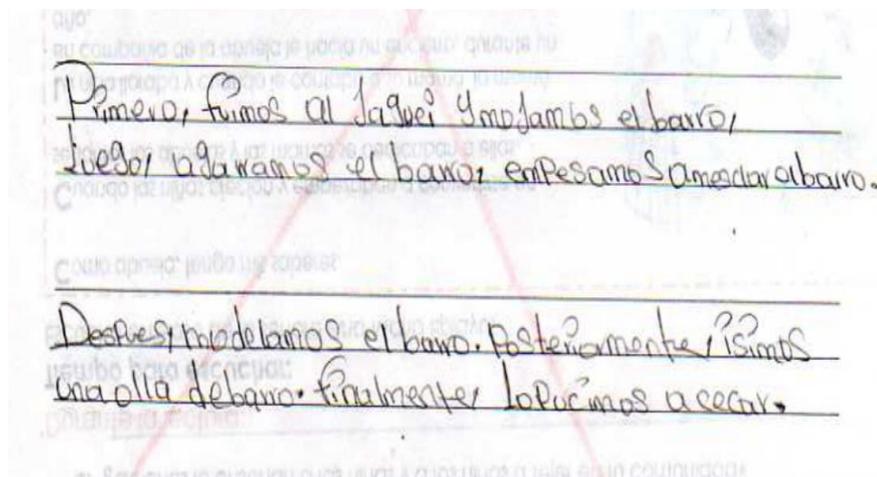
5.3.1.4. Escribir Instrucciones sobre los Saberes Wayuu. La literacidad asociada a las instrucciones se favoreció de las experiencias de los niños. Escribir instrucciones es una habilidad que está ligada a los conocimientos de los niños, por lo tanto, se favoreció de las sesiones en las que los niños aprendieron a realizar artes o juegos en clase. En las producciones se refleja la escritura asociada a las técnicas para realizar sus juegos tradicionales, además se resalta el valor que le da el niño a enseñar a otros niños a través de este tipo de textos:

“jalar el hilo con el dedo uno y formar la ormiga [*hormiga*] continuamos aciendo [*haciendo*] la ormiga [*hormiga*] en el tercer dedo ponemos hilo y jalamos y el cuarto dedo metemos el hilo y jalamo uno a otro y el cinco dedo hay es donde termina haciendo la hormiga completa”. (P5-2, producción, 8 de octubre, 2018)

La ilustración 5 refleja la intención comunicativa de P5-3 para escribir instrucciones relacionadas con los juegos tradicionales.

Ilustración 5

Escribir instrucciones sobre los saberes wayuu



Nota. “Primero, fuimos al jagüey [*jagüey*] y mojamos el barro, Luego, agarramos el barro, empesamos [*empezamos*] a mesclar [*mezclar*] el barro. Despues [*después*], modelamos el barro. Posteriormente, isimos [*hicimos*] una olla de barro. Finalmente lo pucimos [*pusimos*] a cecar [*secar*] (Producción, 31 de octubre, 2018).

En la entrevista los niños manifestaron el agrado por escribir los pasos para realizar algunas de sus actividades (ES3, 19 de noviembre, 2018):

“Me gustó escribir para que otros niños aprendan a hacer *wayunkeera*”. (P5-1)

“A mí me gustó escribir mi experiencia después de que yo elaborará la *wayunkeera*, así me enseñaron y así yo enseñé a otros niños”. (P5-2)

“Me gustó jugar con el juego del cardón y escribir cómo se hace el juego”. (P5-1)

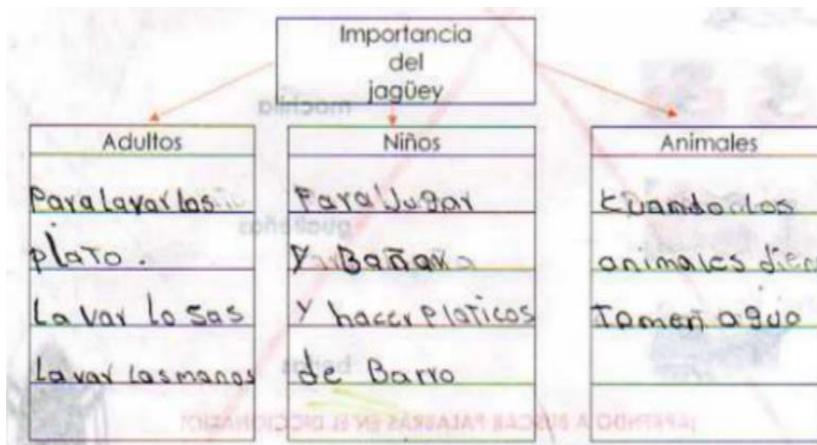
“Me gustó escribir los nombres en la manilla y escribir cómo lo hice”. (P2-3)

5.3.1.4. Clasificar Información. Un efecto de incluir temas relacionados con la cultura wayuu está relacionado con la literacidad y la práctica letrada de clasificar información. Esta habilidad se favoreció del conocimiento de mundo que el niño llevó a la clase. Los niños clasificaron información sobre sus observaciones a los roles de los hombres y las mujeres en la comunidad, sobre la función del *jagüey* dentro de la comunidad, sobre la importancia del bosque para los animales y las plantas tanto en época de sequía como de lluvia, además clasificaron las aves en terrestres y acuáticas.

La ilustración 6 evidencia que P4-3 clasificó información sobre el uso que se le da al agua del *jagüey* en la comunidad. La niña escribió que el *jagüey* es importante para los adultos para lavar los platos y las manos, que el *jagüey* es importante para los niños para jugar, bañarse y hacer muñecos de barro y para los animales para tomar agua (Producción, 31 de octubre, 2018).

Ilustración 6

Clasificar conocimientos



Tratar de clasificar las ideas no fue una práctica letrada fácil para los niños aunque trabajaron temas de su interés. El proceso para clasificar información requirió de la mediación, por ejemplo, a partir de la participación de todos los niños, entre ellos clasificaron según el beneficio, la importancia del agua para la ranchería (DC6, 31 de octubre, 2018).

Estas perspectivas de la literacidad escolar reflejan que la enseñanza del español como segunda lengua con los niños de los pueblos originarios desde una apuesta intercultural permite desarrollar habilidades para narrar, informar, describir, escribir instrucciones y clasificar información sin distanciar al niño de su cultura. Tal como afirma Gee “solo aprendemos a interpretar textos de un cierto tipo y de una cierta manera cuando hemos podido participar en los contextos sociales en los que se leen estos textos y se interpretan de modo pertinente” (1990, p. 45).

Los aspectos evidenciados en este apartado quizá son un referente para contrastar lo discutido en los antecedentes (Carrillo, 2016; García y Jutinico, 2013; García et al., 2017), respecto a enseñar a leer a los niños con prácticas descontextualizadas para dar resultados en

pruebas estandarizadas. También es un referente para brindar estrategias a las profesoras de la ranchería Loma Fresca 2, pues en la fase de diagnóstico al preguntarles sobre la importancia que tiene para ellas que los niños aprendan a leer y escribir en español, ellas manifestaron: “para que ellos tengan un mejor puntaje, lo que él ha aprendido y que el niño sea competente” (Ipuana Marelvis, ES1, 25 de marzo, 2018) y “que también el niño salga preparado para otras instituciones donde pueda ingresarse” (Ipuana Norma, ES1, 25 de marzo, 2018).

5.3.2. Estrategias para la Literacidad

La propuesta didáctica se desarrolló tomando como referente la propuesta de Teberosky (2003), para quien la lectura y la escritura se autoconstruyen interdependientemente, así como la propuesta de Vigil (2004), quien considera importante incluir el valor de la palabra hablada en la literacidad de los niños de los pueblos ancestrales. Con este referente se presenta la subcategoría estrategias para la literacidad que enmarca las prácticas letradas: leer para otros, hablar sobre el texto, comprender palabras nuevas y escribir para otros.

5.3.2.1. Leer para Otros. El momento *durante la lectura*, se desarrolló en tres momentos y con tres dinámicas de lectura: 1) tiempo para escuchar, lectura en voz alta de la profesora; 2) tiempo para trabajar en grupo, lectura en voz alta entre pares; y 3) tiempo para trabajo individual. Esto con el fin de promover esta forma de lectura como una práctica social entre compañeros y siguiendo la propuesta de Teberosky y Sepúlveda (2018), respecto a la construcción que hace el niño con relación a la pronunciación, estructura de los enunciados y la comprensión entre otras habilidades.

Un primer aspecto para reflejar es la lectura en voz alta como una forma de literacidad, que se realiza en espacios de conversación entre el lector que dice las palabras del autor y el lector que escucha, lo cual tiene efectos positivos. Por ejemplo, la motivación para leer, la

sensación de confianza al leer para otros y como un reto para leer como lo hacen los otros. Leer para otros fue una de las estrategias que permeó el momento *durante la lectura*. Para ilustrar mejor, durante la entrevista los niños manifestaron (ES3, 19 de noviembre, 2018):

“Me gusta leer con mis compañeros para escucharlos”. (P2-4)

“Me gustó leer con mi grupo, porque uno leía primero y luego el otro”. (P2-3)

“Me gustó escucharla [a la profesora] porque yo también leo en voz alta”. (P3-2)

“Aprendí que la seño [la profesora] habla y lee en voz alta, así no me equivocaba en la lectura”. (P4-4)

“Escuchando la lectura en voz alta yo también puedo leer en voz alta como ella”. (P5-2)

“Me gustó escuchar leer a mis compañeros”. (P5-1)

La narración de una de las clases de la primera unidad reflejan la pertinencia del profesor como mediador en este proceso:

Paso grupo por grupo para explicar cómo realizar la práctica de lectura en grupo y la importancia de turnarnos como si estuviéramos conversando con otros, algunos niños necesitan leer en voz alta junto con el compañero que tienen el turno para leer. Me retiro del grupo y continuo esta rotación, al regresar a cada grupo observo que en cada práctica hay mayor seguridad por parte de los niños para leerle a sus compañeros. (DC5, 29 de septiembre, 2018)

Este proceso reflejó avances en la medida que se fomentaban ambientes de confianza para los niños. La lectura en voz alta por parte de la profesora inició con la técnica de

fragmentación por frases para que los niños hicieran la lectura después de la profesora. Un ejemplo es la narración de una de las clases de la segunda unidad:

Al regresar al segundo párrafo, luego de leer la instrucción, observo que los niños leen después de mí, según mi entonación, al parecer el tema de modelación ya les permite leer por frases y recordar lo que han leído. (DC6, 26 de octubre, 2018)

Durante el proceso, la estrategia de leer en voz alta fragmentando el texto por frases se fue invisibilizando y se logró hacer la lectura en voz alta y fluida de todo el texto. Lo anterior favoreció que los niños recordaran lo que habían leído, además de comprender el contenido del texto. Un ejemplo de este avance es una de las clases de la tercera unidad:

Al pasar al momento de *durante la lectura*, en la sección *tiempo para escuchar* hago lectura fluida en voz alta mientras los niños siguen en silencio la lectura, observo que no es necesario la lectura fragmentada. Una vez termino, retomamos la lectura para recuperar información del texto para luego pasar a las preguntas para trabajar la comprensión. (DC7, 10 de noviembre, 2018)

Una segunda instancia para reflejar, es que la lectura individual de los niños necesitó de la técnica de leer en voz alta como una necesidad del niño de escucharse. El momento de tiempo para trabajo individual se permeó de la lectura en voz alta como una estrategia para compartir las escrituras individuales. Esta estrategia también se utilizó como estrategia de socialización de la escritura cuando la producción correspondiente al momento *después de escribir* se realizaba de forma individual. Se ejemplifica con las narraciones de algunas clases: “al hacer lectura individual, debo recordarles a algunos niños que es individual, pues escuchan la del compañero, pero ellos siguen la lectura del compañero en un tono de voz bajo, requieren escucharse” (DC6,

30 de octubre, 2018). En este proceso de aprender a leer de forma individual, otro ejemplo es: “al pasar a la lectura individual, algunos mueven los labios y susurran la lectura” (DC7, 11 de noviembre, 2018).

Otra perspectiva de la lectura en voz alta entre pares es que fomentó agrado por la lectura individual, ya que los niños sienten gusto al leer para ellos mismos y asocian la lectura individual con la soledad y la tranquilidad. Se ejemplifica esta afirmación con sus voces (ES3, 19 de noviembre, 2018):

“Me gustó leer individual porque solo yo me escuchaba”. (P4-1)

“Estaba tranquila sola”. (P4-3)

“Aprendí que debo leer bajito para no interrumpir”. (P4-4)

“Porque podía leer tranquilamente y dejar que otros compañeros leyeran”. (P5-2)

“Me gustó leer porque cuando leo de forma individual solo me escucho yo”. (P5-3)

“Intentaba leer solita. (P3-2)

La importancia de los hallazgos relacionados con leer para otros es reflejar un contraste entre lo discutido en el apartado de los antecedentes con relación a utilizar la lectura en voz alta para evaluar si el niño decodifica (Melgarejo et al., 2017; Castillo et al., 2014) y lo explorado en esta intervención en la que la estrategia de la lectura en voz alta fue leer con otros y para otros. Pues la literacidad va mucho más allá de procesos mecánicos o de usos de códigos lingüísticos (Zavala, 2002). Ahora bien, los hallazgos de esta intervención reflejan que la técnica de la lectura en voz alta se relaciona con la comprensión del texto y requiere de un proceso que implica la mediación de los pares y del profesor dentro de un ambiente de confianza, en el que el niño

adquiere seguridad y reconoce la lectura como una función social que implica escuchar al otro y escucharse a sí mismo.

5.3.2.2. Hablar sobre el Texto. En miras a que los niños construyeran la función social de la literacidad se tomó como referente la propuesta de la construcción del significado del texto (Jolibert, 2002), así como la propuesta de Teberosky y Sepúlveda (2009), respecto a que los niños hablen sobre lo leído. Ahora bien, una aclaración pertinente es que cada sesión tenía un tópico relacionado con el hilo conductor de cada unidad. Por ejemplo, la unidad dos se denominó *Si hay agua, no hay hambre*, la sesión siete de esta unidad se denominó *Vamos a leer y escribir sobre la importancia del agua para nuestros juegos*. Es decir, durante toda la unidad el hablar sobre el texto implicó hablar sobre los conocimientos previos y nuevos dentro del mismo hilo conductor de contenidos. Leer los diferentes textos implicó un momento de exploración, *antes de leer*, en el que el niño a partir de sus conocimientos de observación o de su experiencia se acercó al contenido del texto y habló con sus compañeros sobre sus predicciones o exploraciones.

Una primera perspectiva de hablar sobre el texto está relacionada con el momento de la exploración de la lectura como una estrategia efectiva para que los niños informaran y opinaran sobre la realidad de su comunidad. Por ejemplo, la exploración correspondiente al momento *antes de leer* de la sesión para leer un texto sobre las tradiciones de sus ancestros para invocar la lluvia, se hizo con preguntas asociadas a informar sobre qué hacen en la rancharía en las épocas de sequía, y por qué el agua dulce es importante para los animales y las personas de su territorio. El proceso requirió de la mediación del profesor. Por ejemplo: “los niños no tienen claro que pueden hacer para solicitar agua. Pero, al dialogar sobre la importancia del agua dulce, algunos niños dicen que sin agua las plantas y los animales morirían y las personas se enfermarían” (DC6, 28 de octubre, 2018).

Otro aspecto relacionado con hablar sobre el texto está asociado con comprender el contenido del texto. Lo que para la propuesta de educación indígena propia de los wayuu correspondería a la interpretación. Proceso de aprendizaje que evolucionó en la medida que los niños trabajaron con sus pares. El momento *durante la lectura* fomentó el hablar sobre el contenido del texto a partir de tres dinámicas de trabajo: 1) trabajo colectivo, profesora y todos los estudiantes; 2) trabajo en grupo, entre pares; y 3) trabajo individual con socialización por los pares.

La estrategia de hablar sobre el texto requirió de la mediación de los compañeros y de la profesora. Al inicio se favoreció de la mediación entre pares, pues escuchar al otro les daba ideas a los niños. En las últimas sesiones, la opinión de varios niños fue independiente de la de sus pares, aunque los de segundo y tercero aún necesitan escuchar primero al otro para sentir confianza y opinar sobre el texto. Un ejemplo es la narración del momento *durante la lectura* de la sesión dos de la tercera unidad, en la que leemos el chiste (fábula) *La zorra y el conejo*:

Hacemos lectura de la pregunta ¿por qué crees que las épocas de sequía en La Guajira afectan la alimentación de los humanos y los animales? P5-2 dice que las épocas de sequía afectan la alimentación y la gente se enferma, P4-4 dice que se secan los pozos, P3-2 dice que se pueden morir, P2-4 dice que se pueden morir sin tomar sed ... en la pregunta para predecir primero opina P5-3, luego P3-2 dice que el conejo se comerá los zorritos. (DC7, 7 de noviembre, 2018)

Un efecto de hablar sobre el texto es que fomentó el diálogo colectivo para discutir las preguntas relacionadas con la lectura de cada texto. La conversación colectiva ayudó para que los niños adoptaran ideas de los pares y opinaran para dar respuesta a las preguntas sobre el

contenido no implícito del texto, pues los niños de segundo y tercero necesitaron el apoyo de los de cuarto y quinto.

Otra perspectiva para resaltar es que hablar sobre el texto permitió que los niños percibieran la lectura como una práctica social que les permitió opinar, escuchar, aprender y resolver actividades con todos sus compañeros. Para ejemplificar presentamos las voces de los niños (ES3, 19 de noviembre, 2018):

“Me gustó compartir con mis compañeros para seguirlos”. (P2-4)

“Cuando mis amigos opinaban yo los escuchaba”. (P2-3)

“Yo aprendía cuando ellos opinaban”. (P3-2)

“Me gustó compartir porque mis compañeros también opinaban”. (P3-1)

“Comprendí con mis compañeros para resolver preguntas”. (P5-1)

La práctica letrada de hablar sobre el texto ratifica la importancia de leer, hablar y escribir como prácticas discursivas que se interrelacionan. Es decir, hablar sobre el texto es una práctica letrada contextualizada a la literacidad en su función social. Esta estrategia refleja que la lectura en grupo no necesita ser limitada a recuperar información literal del texto, sino que se pueden aprovechar las habilidades del niño como miembro de una cultura oral para que hable, opine y escriba sobre el contenido de los textos que lee. Hallazgo que ratifica la propuesta de Jolibert (2002), quien considera que cuando los niños interrogan el texto, construyen activamente el significado ligado a la función de leer y escribir.

5.3.2.3. Comprender Palabras Nuevas. Un aspecto problemático dentro de esta intervención fue la activación del nuevo vocabulario de los textos informativos que fueron

adaptados de libros o de internet. Dentro de los materiales para enseñar español como segunda lengua se incluyó el uso de algunos diccionarios escolares que no tenían suficientes entradas ni acepciones para que el niño hallara el significado acorde al contexto. Terminaron siendo palabras sin sentido para los niños y descontextualizadas de su realidad.

Un asunto para discutir es el activar el léxico con el uso de listas y explicar el léxico nuevo a partir de la expresión oral de la profesora. Las listas ayudaron a que el niño escribiera listas de actividades que en mayoría inician con verbos y listas con sustantivos comunes relacionados con su territorio. Sin embargo, el vocabulario propio de la cultura occidental para informar sobre la cultura wayuu o el vocabulario técnico propio del acueducto no fue del interés de los niños en ningún momento de la intervención. Inicialmente, se consideró que era por estar acostumbrados a la lectura literal que no percibían la necesidad de dar significado a nuevas palabras (DC6, 31 de octubre, 2018). Al ver que los niños seguían sin interesarse por el significado de las palabras nuevas fue oportuno regresar al texto y releer con los niños. Por ejemplo, “para ayudar a los niños a recuperar información cuando la lectura es de corrido y en voz alta es necesario volver a leer el texto y detenerse para explicar vocabulario nuevo” (DC7, 9 de noviembre, 2018).

Este hallazgo refleja que una estrategia para la activación del léxico es la mediación del profesor para ayudar al niño a darle significado a las palabras a partir de la expresión oral y en el contexto de los conocimientos previos de los niños. Lo que se ratifica con una de las propuestas de Cassany (2013): “el significado del texto ni se aloja en las palabras ni es único ... se ubica en la mente del lector. Se elabora a partir del conocimiento previo que este aporta ... varía según los individuos y las circunstancias” (p. 32). Ahora bien, fomentar el interés por conocer palabras

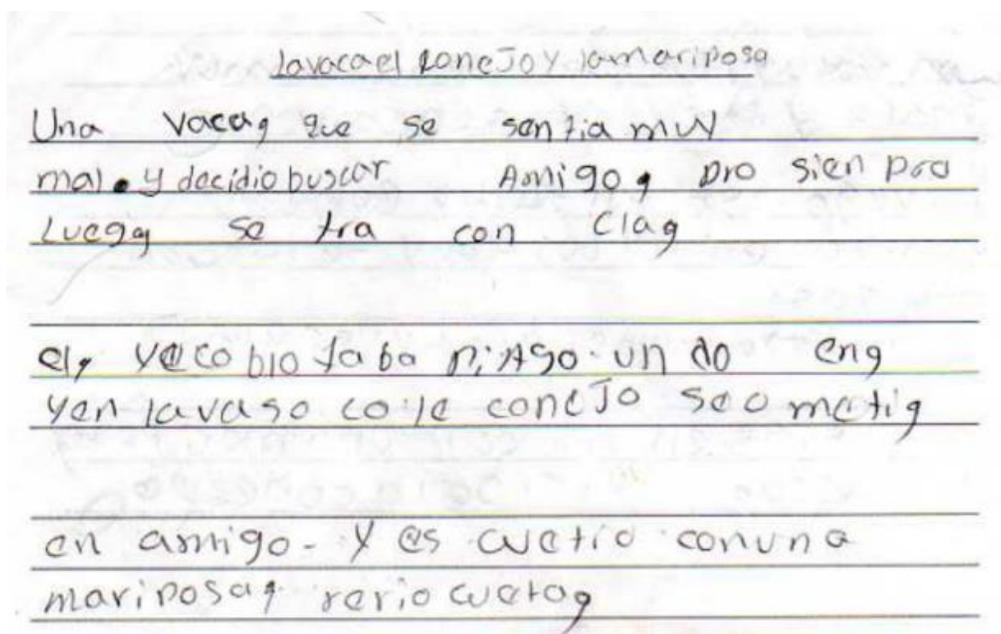
nuevas y descontextualizadas a los conocimientos de observación o experiencia de los niños no tiene una respuesta en los hallazgos de esta intervención.

5.3.2.4. Escribir para Otros. Como se ha mencionado en el presente trabajo se apostó a la literacidad como las formas de leer y escribir. Una de las formas de literacidad tomó como referente la producción colectiva de los textos como una práctica social y la corrección entre pares para motivar el interés de escribir (Vigil et al., 2013; Pontecorvo, 2002). Ahora bien, el momento *después de la lectura* direccionado a la escritura se desarrolló en tres momentos y con tres dinámicas de trabajo: 1) antes de escribir, trabajo individual y en grupo; 2) durante la escritura, trabajo individual y en grupo; y 3) después de escribir, trabajo en grupo.

Un primer aspecto para discutir es el efecto positivo de escribir entre pares. Pues permitió que cada niño aportara según sus habilidades para lograr una escritura cooperativa pero no idéntica. Un ejemplo de esta afirmación es el trabajo para escribir una narración relacionada con los animales de su territorio. Las ilustraciones 7, 8 y 9 reflejan el resultado en la escritura entre pares de diferentes niveles escolares: segundo, cuarto y quinto. Las producciones de las tres niñas responden a la intención de narrar una historia con los mismos personajes, las tres producciones reflejan variaciones.

Ilustración 7

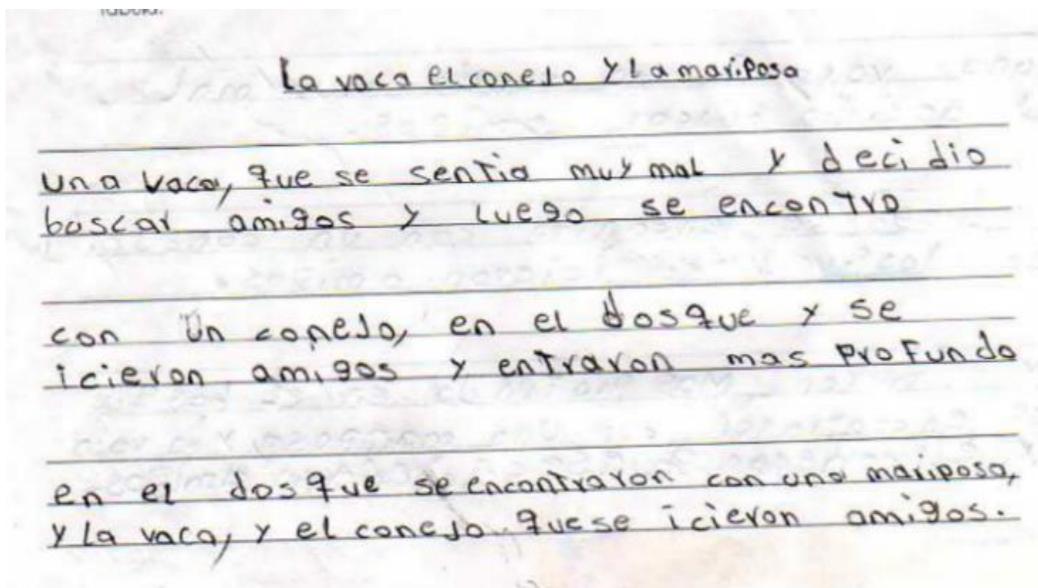
Escritura cooperativa en grupos multigrado



Nota. El texto de la niña de segundo inicia como el de las otras dos compañeras, P2-4 hace uso de comas que sus compañeras no utilizan, escribe un final más corto que el propuesto por P4-3 o P5-2. “La vaca el conejo y la mariposa /Una vaca, que se sentía [sentía] muy mal. Y decidio [decidió] buscar amigo, por siempre, luego, se tra con cla [no comprendo el contenido], /el conejo taba [estaba]/ un amigo y es [no comprendo el contenido] con una mariposa, [no comprendo el contenido],”. (P2-4, producción, 7 de noviembre, 2018)

Ilustración 8

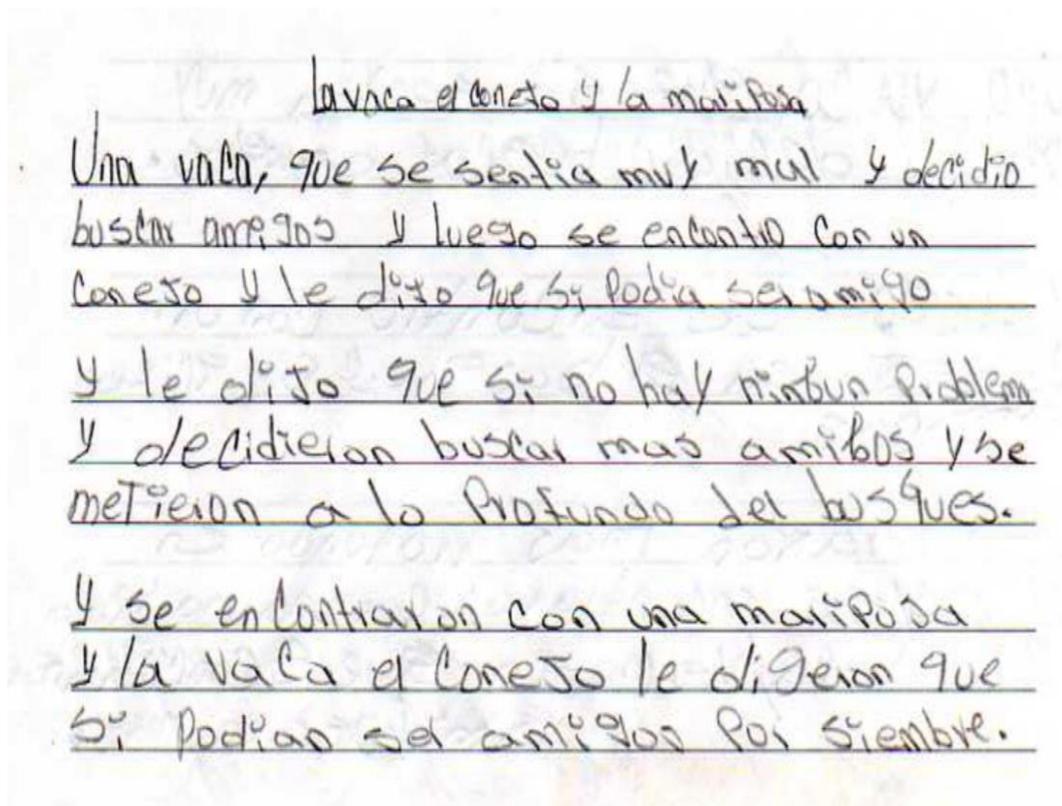
Escritura cooperativa en grupos multigrado



Nota. El texto de la niña de cuarto inicia como el de la compañera de quinto, pero ella hace separación de párrafos diferente a P5-2. Coincide en el uso de la coma del primer párrafo. P4-3 cambia algunas expresiones, aunque se relaciona con las expresiones de P5-2: “La vaca, el conejo y la mariposa. Una vaca, que se sentía muy mal y decidió [decidió] buscar amigos y luego se encontro [encontró] / con un conejo, en el bosque [bosque] y se hicieron [hicieron] amigos y entraron mas [más] profundo / en el bosque [bosque] se encontraron con una mariposa, y la vaca, y el conejo que se hicieron [hicieron] amigos.”. (P4-3, producción, 7 de noviembre, 2018)

Ilustración 9

Escritura cooperativa en grupos multigrado



Nota. El texto de la niña de quinto inicia como el de la compañera de cuarto. Coincide en el uso de la coma del primer párrafo, pero no con los puntos y aparte de cada párrafo. P5-3 es más extensa en su narración. “La vaca, el conejo y la mariposa. Una vaca, que se sentía muy mal y decidio[decidió] buscar amigos y luego se encontro [encontró] con un conejo y le dijo que si podía ser amigo / Y le dijo que no hay ningun [ningún] problema y decidieron a lo profundo del busques [bosque]/ Y se encontraron con una mariposa y la vaca el conejo le dijeron que si podian [podían] ser amigos por siembre [siempre].” (P5-2, producción, 7 de noviembre, 2018)

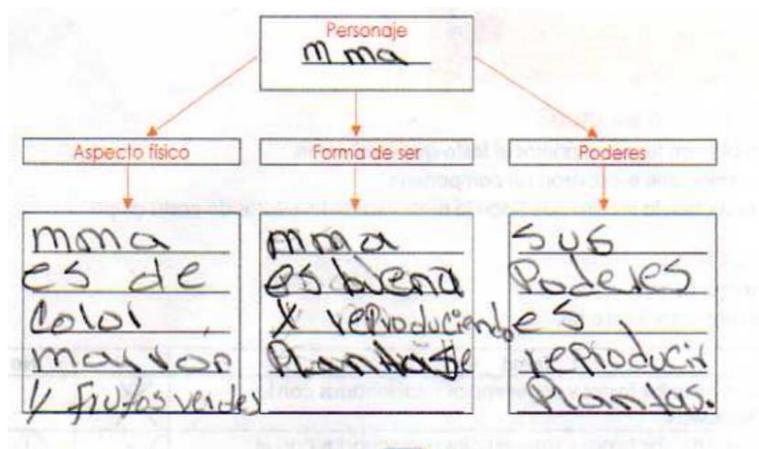
El interés de presentar este hallazgo es reflejar que en las producciones que se dieron a partir de la mediación de tres niñas de diferentes niveles: las tres producen textos diferentes, comparten la intención de narrar y el tema central de su escrito, sin embargo, cada una agrega u

omite información. Tal como propone Vygotsky, “con ayuda, todo niño puede hacer más que lo que puede por sí solo, aunque sólo dentro de los límites establecidos por su estado de desarrollo” (1995, p. 80). De modo que los niños desarrollan habilidades en lectura y escritura a partir del trabajo cooperativo con sus pares de diferentes cursos escolares.

Otro aspecto para discutir es la importancia de incluir organizadores gráficos y preguntas para planificar la escritura. Por ejemplo, en una sesión se planificó la producción de una narración a partir de la elaboración de un organizador gráfico para identificar características de las aves de su territorio (DC7, 11 de noviembre, 2018). En otra sesión se elaboró un organizador gráfico para clasificar las características de uno de los personajes de la tradición oral wayuu. Un ejemplo de la planificación que hizo P5-2 para su texto narrativo sobre *Mma* (Producción, 6 de noviembre, 2018), actividad que se refleja en la ilustración 10.

Ilustración 10

Planificación de la escritura



Nota. Personaje: Mma / Aspecto físico: Mma es de color marrón y frutos verdes / Forma de ser: Mma es buena y reproduciendo plantas / Poderes: Sus poderes es [son] reproducir plantas.

En otras sesiones la escritura se planificó con preguntas. Ejemplificamos con la narración de la clase para leer y escribir publicidad local:

Al pasar el tiempo para producir un anuncio publicitario observo que al responder la pregunta relacionada con a quién le dirigirán el anuncio, algunos dicen que lo dirigirán a turistas nacionales y extranjeros. Luego, en las preguntas que orientan la planeación de la escritura, recuperamos elementos de los wayuu para incluirlos en las frases. Para la pregunta relacionada con el animal, recuperamos el trabajo de una sesión anterior sobre los animales. Cada uno trabaja en su guía, algunos parecen no recordar el animal que habían trabajado. (DC6, 1° de noviembre, 2018)

Un hallazgo a partir de la implementación fue la necesidad de los niños de planear la escritura a partir del pensamiento en voz alta. Al ser una propuesta constructivista este hallazgo se relaciona directamente con la propuesta de Vygotsky, quien considera que “la planificación es importante en el lenguaje escrito, aun cuando no confeccionemos un borrador. Generalmente nos decimos a nosotros mismos lo que vamos a escribir; esto también es un borrador, aunque sólo mental” (1995, p. 108). Durante el proceso de escritura se observó que P2-necesitaba decir en voz alta las sílabas de algunas palabras que utilizaba para su escrito (DC6, 25 de octubre, 2018). Con la puntuación ocurre algo similar: “mientras escriben, observo que algunos niños dicen en voz alta punto final, lo curioso es que en esta sesión no he intervenido para dar pautas sobre elementos de lingüística” (DC7, 10 de noviembre, 2018). Situación que se reitera para hacer uso de las mayúsculas: “mientras ellos escriben, les indico que lean lo que ellos escribieron y que agreguen la información que ellos quieran ... observo que piensan en voz alta, se dicen sus pensamientos, las comas y las mayúsculas mientras escriben” (DC7, 12 de noviembre, 2018).

Un efecto de la implementación de la propuesta didáctica es la motivación que generó escribir para compartir las producciones con los compañeros y su relación con asociar la lectura a las prácticas sociales. Tal como afirma Pontecorvo “se escribe para ser leído por otros” (2002, p. 146). En la entrevista los niños manifestaron (ESE, 19 de noviembre, 2018):

“Me gustó leer lo que hacían mis compañeros”. (P2-3)

“Me gustó que mis compañeros leyeran lo que yo escribí en la voz y que leyeran con voz alta”. (P4-3)

“Me gustó escribir para que mis otros compañeros lo leyeran y así pudieran saber lo que yo estaba pensando en mi mente”. (P5-2)

Además, la corrección entre pares ayudó a fortalecer la escritura del escritor al tiempo que se fortaleció la del lector y se fomentó la escritura como una práctica social. La rejilla de corrección y evaluación a los pares permitió el trabajo autónomo para los más avanzados, por ejemplo:

Con el intercambio de las noticias entre compañeros, incluí una tabla de coevaluación, observo que los niños hacen lectura del texto en voz alta y algunos de forma silenciosa, en el caso de P5-3 observo que evalúa la producción de su compañero. Una vez que ellos terminan de leer, pido a los niños leer en voz alta la noticia de su compañero, observo que los niños escuchan la lectura que su compañero hace en voz alta. (DC6, 28 de octubre, 2018)

El intercambio entre pares fomentó que el niño que evalúa fortalezca sus conocimientos a partir de la rejilla de evaluación. Asimismo, el reescribir el texto a partir de lo que evaluó el par generó autoevaluación. Un ejemplo es la corrección al texto narrativo de los sueños:

Les indico que le regresen al compañero su producción para que ellos empiecen a corregir el texto. Los niños observan lo que les corrigió el compañero y empiezan a escribir el texto. Algunos niños borran lo que el compañero escribió y corrigen encima, otros escriben otro sueño. P5-3 se levanta a decirle al compañero que sí había puesto la coma que no le parece su evaluación, P4-3 le dice al compañero que no entiende la letra, ni la sugerencia que le escribió. (DC6, 29 de octubre, 2018)

La dinámica de trabajo entre pares reflejó que la evaluación entre compañeros generó la escritura como comunicación. Pues se fomentó el diálogo entre ellos a partir de la inconformidad frente a las observaciones de los compañeros.

Estas perspectivas de escribir para otros reflejan la necesidad de incluir en las aulas etnoeducativas el trabajo entre pares para crear ambientes de aprendizaje acordes a la vida comunitaria de los pueblos ancestrales. Además, como afirma Teberosky (2003), el trabajo cooperativo para realizar una tarea facilita la construcción de la escritura, ya que los actos de conversación son el medio para intercambiar conocimientos, establecer acuerdos, colaboraciones y es con la confrontación de opiniones que surgen las producciones y estas pueden ser independientes o en colaboración.

Los aspectos evidenciados en este apartado reflejan la importancia de incluir en las clases de español como segunda lengua la propuesta de la literacidad como las formas de leer y escribir asociadas a las habilidades y necesidades comunicativas de los niños en línea con la autoconstrucción de sus procesos lectores y escritores. Ahora bien, esta propuesta ha reflejado hallazgos y perspectivas que pueden orientar el trabajo de los etnoeducadores en los centros

etnoeducativos, más aún cuando la mayoría de estas instituciones por cuestiones de cobertura tienen la modalidad de aula multigrado.

5.4. Competencia Comunicativa

La apuesta de la presente intervención pedagógica fue promover la literacidad como las prácticas sociales que se infieren a partir de las prácticas y los eventos letrados (Barton y Hamilton, 2004). Ahora bien, se tuvo presente el cuestionamiento sobre las prácticas descontextualizadas a la literacidad escolar de Zavala (2002): “las actividades de lectura y escritura se orientan hacia la forma y no hacia el contenido” (p. 46). Es preciso mencionar que esta propuesta pedagógica trabajó la competencia comunicativa desde la perspectiva de la literacidad como práctica social para motivar la lectura y la escritura en español como segunda lengua, además, en línea con las tareas comunicativas propuestas por Estaire (2009). Con esta aclaración se presenta la categoría competencia comunicativa, que enmarca las subcategorías desarrollo de la lectura y desarrollo de la escritura.

5.4.1 Desarrollo de la Lectura

5.4.1.1. Perspectivas sobre Qué es Leer. Un aporte de esta propuesta pedagógica es que en el proceso constructivo de la lectura, los niños asocian la lectura con aprender, es decir, perciben que los textos tienen conocimientos y les aportan aprendizaje. Una vez terminada la aplicación de las tres unidades didácticas, en la entrevista se preguntó a los niños ¿qué es para ti leer? algunos niños asocian leer con la lectura de narraciones, otros niños asocian leer con aprender (ES3, 19 de noviembre, 2018), por ejemplo:

“Es aprender, leer cuentos narrados”. (P4-1)

“Aprender sobre muchas cosas”. (P5-2)

Además, esta percepción de leer para aprender fue expresada también en preguntas asociadas a las lecturas que ellos hicieron (ES3, 19 de noviembre, 2018), por ejemplo:

“Me gustó leer sobre el bosque de mi ranchería, porque lo que no conocía, lo conocí ... me gustó mucho leer sobre cómo hacer muñecos de barro o tejer”. (P5-3)

“Me gustó leer textos relacionados con las actividades que realizo, porque así puedo aprender a pastorear”. (P5-2)

Es interesante encontrar que, aunque los niños participantes aprendieron con sus profesoras a leer decodificando sílabas, dentro de los efectos de esta intervención pedagógica se haya logrado que los niños asociaran la lectura como el acceso a los pensamientos y conocimientos de los otros a través de los textos. Ahora bien, los textos leídos por los niños se relacionaron directamente con la lectura de su mundo, es decir, que los niños de Loma Fresca 2 con esta intervención pedagógica fortalecieron la lectura de su mundo a través de leer las palabras. Tal como propone Cajiao (2013), aprender a leer es: “entender más allá de las palabras, entendiendo quién las dice, en qué contexto, con qué intención. Como cuando conversamos con una persona” (p. 58).

5.4.1.2. Literacidad Crítica. Un efecto de leer textos afines a la cultura de los niños es el hablar sobre el texto leído para fomentar la literacidad crítica sobre sus costumbres, la tradición oral y el territorio. Es decir, la relación texto y contexto. Tal como sugiere Cassany (2013), la literacidad crítica relacionada con la comprensión requiere reconstruir el contenido del texto, “es la mirada completa de cada uno sobre la realidad. Su conceptualización mental y las actitudes y los valores que se desprenden de ella” (p. 93).

La opinión con un sentido crítico se fomentó a partir de las preguntas que llevan a los niños a relacionar el texto con la problemática de su territorio. Un primer ejemplo: “en el momento *durante la lectura*, al hablar sobre la actitud de ventaja del conejo sobre la mamá zorrita, P5-3 dice que los turistas les compran a bajo precio los tejidos en la playa” (DC7, 7 de noviembre, 2018). Un segundo ejemplo, es que al hablar sobre la relación de la ley wayuu con la realidad de la ranchería: “P5-1 dice que para que pueda solucionar los conflictos, P2-1 dice que para enseñar a los wayuu, P4-4 dice que para que los wayuu se respeten” (DC7, 9 de noviembre, 2018). Otro ejemplo de cómo se fomentó la literacidad crítica fue relacionar las aves, el turismo y el beneficio económico para la comunidad, “al hablar sobre la pregunta relacionada con la importancia del turismo para la ranchería, los niños manifiestan que los guías ganan plata” (DC7, 11 de noviembre, 2018).

Dentro de las voces de los niños se reflejaron dos percepciones relacionadas con los cambios en las costumbres de su cultura. Por ejemplo, “al hablar sobre la pregunta ¿por qué crees que algunas costumbres y tradiciones de los wayuu han cambiado con el tiempo? uno de los niños dijo que por el estudio y por hablar el idioma español” (DC5, 3 de octubre, 2018). Otro ejemplo es: “al hablar sobre el por qué los abuelos antes invocaban la lluvia y los de ahora no, P5-3 dice: porque estaban alejados de las personas” (DC6, 28 de octubre, 2018). Estos dos hallazgos reflejan la consigna de Freire, “la actitud crítica en el estudio es la misma que es preciso adoptar frente al mundo, la realidad, la existencia” (2004, p. 49).

Estos hallazgos reflejan que esta intervención no se limitó a la lectura literal para recuperar información, sino que al implementar la estrategia de hablar sobre el texto se fomentó la literacidad crítica en las mismas condiciones para los niños de segundo, tercero, cuarto y quinto. Pues la literacidad crítica se promovió desde la comprensión, en línea con el aprendizaje

constructivo, sin prerrequisitos, y siguiendo a Freire, "el acto de leer implica percepción crítica, interpretación y reescritura de lo leído" (2004, p. 107).

5.4.1.3. La Lectura y la Competencia Lingüística. En los datos emergió el avance de los niños con respecto a la actitud de seguridad que desarrollaron para leer en voz alta. Por ejemplo, en la sesión ocho de la unidad uno en general los niños de cuarto y quinto leían con seguridad y los de segundo y tercero aún reflejaban que sentían algo de desconfianza (DC5 y grabación, 8 de octubre, 2018). En la sesión seis de la unidad dos, la lectura en voz alta de los niños reflejaba seguridad, se observaban motivados a leer para sus compañeros (DC6 y grabación, 30 de octubre, 2018). En la sesión cinco, la lectura en voz alta en general se daba con una actitud de confianza (DC7 y grabación, 10 de noviembre, 2018).

Este apartado relaciona la actitud de seguridad del niño al hacer uso de la lectura con una finalidad comunicativa y el desarrollo de la lectura en voz alta a nivel de unidades de sílabas, palabras, frases u oraciones propias de la competencia lingüística. Se analizaron tres muestras: un niño de segundo (P2-4), uno de tercero (P3-1), uno de cuarto (P4-3) y uno de quinto (P5-3). El criterio de selección fue que el niño hubiera asistido entre el 55% y 100% de las sesiones. Es decir, participantes con asistencia entre 13 y 24 sesiones de las tres unidades didácticas. En la tabla 16 se observa la fragmentación que hace el niño en la lectura en voz alta y la actitud frente a esta forma de lectura.

Tabla 16*Lectura, competencia lingüística y actitud*

Unidad Sesión	P2-4	P3-1	P4-3	P5-3
Unidad de lectura en voz alta				
U-1: S-8	N.A	N. A	Palabras	Frases
U-2: S-6	No lee	Frases	Frases	Oraciones
U-3: S-5	Palabras o frases	Frases	Frases	Oraciones
Actitud frente a la lectura en voz alta				
U-1: S-8	N.A	N. A	Seguridad	Seguridad
U-2: S-6	Temor	Seguridad	Seguridad	Seguridad
U-3: S-5	Seguridad	Seguridad	Seguridad	Seguridad

Esta muestra refleja parte del desarrollo en las habilidades comunicativas de los niños en la adquisición del código escrito. Como expresa Vygotsky, “el niño arranca de una palabra, luego conecta dos o tres, un poco más tarde pasa de frases simples a otras más complicadas, y finalmente a un lenguaje coherente formado por una serie de oraciones” (1995, p. 95).

5.4.2. Desarrollo de la Escritura

5.4.2.1. Perspectivas sobre Qué es Escribir. Un aporte de esta propuesta pedagógica es resaltar que en el proceso constructivo de la escritura los niños asocian escribir con hacer uso de las manos para exteriorizar las narraciones que tienen en mente. Si bien esta perspectiva se relaciona inicialmente a la motricidad, se podría pensar que los niños la asocian a escribir para exteriorizar sus pensamientos y quizá por eso una de las estrategias que utilizan los participantes mientras escriben es pensar en voz alta, lo que para Vygotsky (1995) es el primer borrador de la escritura.

Al terminar de implementar la propuesta pedagógica, en la entrevista se preguntó a los niños ¿qué es para ti escribir? (ES3, 19 de noviembre, 2018), ellos manifestaron:

“Es algo de sacar con la cabeza y cuando chuliamos con el lápiz”. (P5-1)

“Escribir letras a través de textos”. (P5-2)

“Escribir con las manos, hacer un cuento”. (P4-3)

“Escribir con la mano un cuento, escribir lo de nuestras mentes”. (P4-1)

Este aspecto refleja la importancia que le han dado los niños a escribir para crear desde sus conocimientos de observación y experiencia. Es interesante encontrar que niños que aprendieron a escribir con métodos conductistas o mecanicistas, a partir de esta intervención pedagógica asocian la escritura con exteriorizar sus pensamientos, conocimientos por medio del código escrito y que si lo relacionamos con la percepción de lectura que se reflejó en esta subcategoría (numeral 5.4.1.1.), se podría afirmar que los niños de la rancharía Loma Fresca 2 que participaron en esta intervención exteriorizaron sus conocimientos por medio de la escritura para que otro niño aprendiera de ellos por medio de la lectura. Tal como propone Cajiao (2013), “en los textos se guarda lo que los seres humanos piensan y sienten” (p. 59).

5.4.2.2. La Escritura y la Competencia Lingüística. A modo de aclaración, la prioridad de esta intervención fue fomentar la literacidad como una función social entre los niños. No obstante, durante la implementación se vio la necesidad de apoyar al niño en algunos aspectos lingüísticos relacionados con sus necesidades comunicativas. Lo anterior, sin caer en la literacidad escolar que cuestiona Zavala (2002): “la forma termina por convertirse en la prioridad y el contenido pasa a ser un aspecto permanentemente gobernado por condicionamientos formales” (p. 46). Los datos que se relacionan a continuación emergen de las tareas lingüísticas que se realizaron como apoyo a las tareas comunicativas (Estaire, 2009), tareas lingüísticas que no fueron el objetivo central, ni los objetivos específicos de esta investigación.

Ahora bien, fue al finalizar la primera unidad que se vio la necesidad de explicar la función de algunas categorías gramaticales con la finalidad de ampliar el léxico para describir la experiencia de tejer una manilla (DC5, 8 de octubre, 2018), los sustantivos comunes fueron trabajados a partir de las listas que se incluyeron en algunas sesiones para la fase de exploración. Al leer textos instructivos para realizar figuras en hilo, se evidenció la necesidad de incluir dentro del contenido de los textos conectores para adicionar y fue desde la expresión oral de la profesora que se explicó cómo hacer uso de estos en sus escrituras (DC6, 31 de octubre, 2018).

A los niños no les resulta evidente que cada letra tiene una grafía para mayúscula y otra para minúscula (Díaz-Argüero y Ferreiro, 2013), esto se evidenció en las producciones de los niños. De modo que surgió la necesidad de explicar la función de las mayúsculas y los puntos al tiempo que se hacía la lectura en voz alta por parte de la profesora (DC6, 25 de octubre, 2018), pues en el proceso se observó que algunos niños representaban la letra mayúscula aumentando el tamaño, algunos niños hacían uso de la grafía para las letras mayúsculas. La función de los puntos, las comas, las mayúsculas y la segmentación de los textos en párrafos se explicó desde la expresión oral de la profesora. Además, retomando el aprendizaje constructivista, se incluyó como aspecto a evaluar entre pares con la rejilla de evaluación para el momento *después de escribir*. Esta estrategia generó un efecto positivo en los niños para que autoconstruyeran la función de estos elementos lingüísticos en la medida que corregían los errores de sus compañeros. La ilustración 11 refleja la corrección de los textos entre pares.

Ilustración 11

Rejilla para corrección entre pares

Detalles de actividad

a. Intercambia con otro grupo tu fábula, pídele a tu compañero que la lea y que complete la siguiente tabla de valoración.

Elemento a evaluar	Si	No
El título de la fábula inicia con mayúscula.	✓	
El primer párrafo de la fábula inicia con mayúscula.	✓	
El primer párrafo de la fábula tiene uso de comas.	✓	
El primer párrafo de la fábula termina con punto.	✓	
La fábula tiene segundo párrafo.	✓	
El segundo párrafo de la fábula inicia con mayúscula.	✓	
El segundo párrafo de la fábula tiene uso de comas.	✓	
El segundo párrafo de la fábula termina con punto.	✓	
La fábula tiene tercer párrafo.	✓	
El tercer párrafo de la fábula inicia con mayúscula.	✓	
El tercer párrafo de la fábula tiene uso de comas.	✓	
El tercer párrafo de la fábula termina con punto.	✓	
Tú compañero representó las acciones de los humanos en los animales.	✓	
Comprendiste lo que tu compañero quiso expresar en su fábula.	✓	
Sugerencias para tu compañero:		
Felicitaciones		
Por tu fábula de punto y de coma.		

El input de los textos leídos tuvo un efecto positivo relacionado con la competencia lingüística asociada a sus necesidades comunicativas, sin necesidad de explicar la teoría, sino que este efecto se dio al escribir y al corregirse entre pares en la medida que se fueron formando como escritores de su propios pensamientos y conocimientos.

5.4.3. Desarrollo en las Habilidades Comunicativas

La interpretación al desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños participantes se realiza a partir de los datos que emergieron del contenido de sus escritos. Contenidos asociados a la categoría *Eventos letrados* (5.3.1) del presente capítulo, en comparación con las subcategorías *Intención comunicativa* (4.4.1.3) y *Sintaxis* (4.4.1.5) discutidas en los resultados de la fase de diagnóstico. Este análisis se hace a las producciones de dos participantes por grado, a excepción de grado tercero. El criterio de selección consistió en que los participantes hubieran asistido entre 13 y 24 sesiones. Las tablas 17 y 18 detallan el desarrollo en la escritura de los niños de grado 2°, 3°, 4° y 5°.

La tabla 17 permite interpretar el avance de los niños en relación con el contenido de sus escritos y con la organización de las palabras para expresar sus ideas. Los niños de grado segundo en la fase de diagnóstico expresan sus ideas con sílabas u organizan las palabras en frases. En la fase de implementación del tercer ciclo, el desarrollo en su escritura les permite organizar las palabras en frases y oraciones. El niño de grado tercero en la fase de diagnóstico organiza las palabras en frases. El desarrollo en su escritura le permite la organización de las palabras en oraciones. Los niños de estos dos grados no tienen desarrollo en su escritura que les permita expresarse por medio de la escritura con párrafos.

Los niños de grado cuarto y quinto tienen un desarrollo de la escritura similar. En la fase de diagnóstico expresan sus ideas con frases u oraciones. En la fase de implementación del tercer ciclo, el desarrollo en su escritura les permite organizar las palabras en oraciones, además, estas oraciones las organizan para formar párrafos. El desarrollo de su escritura también se refleja en la organización de ideas en párrafos separados, entre dos y tres párrafos.

Los resultados en el desarrollo de la escritura reflejan avances en el contenido de los escritos de los niños. Este desarrollo cognitivo está en línea con la teoría constructivista de Vygotsky, para quien “el niño arranca de una palabra, luego conecta dos o tres, un poco más tarde pasa de frases simples a otras más complicadas, y finalmente a un lenguaje coherente formado por una serie de oraciones” (1995, p. 95).

La tabla 18 permite interpretar el desarrollo de las habilidades comunicativas para describir, informar, narrar, explicar, clasificar y opinar. En la fase de diagnóstico un patrón común fue el uso de la escritura para informar o describir sus experiencias en la rancharía. Las otras habilidades se fueron desarrollando con la implementación de las tres unidades. Con lo

anterior no se está afirmando que los niños no tuvieran esas habilidades, sino que no se identificaron en los escritos de los niños durante la fase de diagnóstico del ciclo uno.

Con la implementación de las tres unidades se observa que al proponer en la escuela prácticas y eventos letrados relacionados con las prácticas culturales de los estudiantes, los niños desarrollaron habilidades comunicativas relacionadas con sus conocimientos. Ahora bien, un patrón común, es que los niños de grado segundo no desarrollaron la habilidad para explicar. En general todos los niños desarrollaron las habilidades para describir, informar, narrar, clasificar y opinar.

Para finalizar, leer y escribir con contenidos relacionados con la cosmovisión, las prácticas socioculturales, el territorio de los niños wayuu de la ranchería Loma Fresca 2 fue una propuesta positiva para enseñar a español como segunda lengua en este contexto etnoeducativo. El diseño e implementación de esta propuesta didáctica intercultural permitió que los niños wayuu de la comunidad Loma Fresca 2 leyeran, hablaran y escribieran sobre sus conocimientos de observación, de experiencia y de interpretación, al tiempo que desarrollaron o fortalecieron habilidades comunicativas para narrar, informar, describir, escribir instrucciones, clasificar contenidos relacionados con su conocimiento de mundo.

Conclusiones

La enseñanza del idioma español como segunda lengua en un contexto de etnoeducación fue investigada con miras a encontrar formas de leer y escribir heterogéneas asociadas a dos aspectos que permean la realidad de los profesores de español como segunda lengua en los centros etnoeducativos: 1) propuestas didácticas contextualizadas a la propuesta de educación indígena propia y 2) materiales didácticos para enseñar español como segunda lengua a partir de las prácticas socioculturales y la cosmovisión de cada comunidad.

En un contexto etnoeducativo, la literacidad asociada a prácticas y eventos letrados en línea con los conocimientos de los niños promueve el desarrollo de habilidades comunicativas para narrar, informar, describir, explicar procesos, clasificar información sin distanciar a los niños de su cultura. Como se ha discutido en los resultados del presente estudio los niños interrelacionan el habla, la lectura y la escritura para narrar relatos asociados a sus conocimientos; informar sobre sus experiencias, su resguardo, las actividades económicas de su comunidad; describir sus experiencias y territorio; explicar procesos para realizar sus juegos tradicionales o para tejer; y clasificar información sobre los conocimientos de mundo que llevan a la clase o que fortalecen en la clase de español como segunda lengua.

Leer y escribir textos sobre las prácticas socioculturales y la cosmovisión de los niños, específicamente de la comunidad de Loma Fresca 2 refleja tres efectos: los niños amplían los conocimientos de observación sobre los saberes propios; la escritura se motiva a partir de los conocimientos de observación, experiencia e interpretación sobre los saberes propios, y leer, hablar y escribir sobre contenidos afines a su cultura o sus prácticas sociales es del interés de los niños.

Una propuesta didáctica para enseñar a leer y escribir en español como segunda lengua a partir de los ejes temáticos de la educación indígena propia de los wayuu es pertinente si incluye textos transversales para leer y escribir en español como segunda lengua sobre los diferentes ejes temáticos que propone el documento *AnaaAkuua' Ipa*. La presente intervención refleja que las narrativas de origen se pueden trabajar en transversalidad con el eje temático *cosmovisión y tradición*. Los textos sobre las prácticas socioculturales se pueden abordar en transversalidad con los ejes temáticos *desarrollo wayuu, artes y juegos tradicionales*. Los textos sobre el territorio se pueden leer y escribir en transversalidad con el eje temático *territorialidad*.

El diseño de materiales para enseñar a leer a escribir a niños wayuu a partir de la educación indígena propia es acertado al incluir la estrategia de la lectura en voz alta asociada a la comprensión del texto como una actividad comunicativa, además de relacionarla con la estrategia de hablar sobre el contenido del texto. Al propiciar ambientes de aprendizaje similares a una conversación entre el niño lector que dice las palabras del autor y el niño lector que escucha se propicia un ambiente de confianza y se genera un efecto positivo en la lectura individual de los niños. La estrategia de hablar sobre el texto es acertada tanto para el trabajo colectivo, como en grupos, de modo tal que los niños hablan sobre el contenido del texto y la relación de este con la ranchería o la comunidad, además se fomenta la literacidad crítica en los niños.

Esta investigación refleja que una propuesta didáctica para formar lectores y escritores en un aula multigrado se favorece de ambientes de aprendizaje que fomenten el trabajo entre pares y la literacidad. Los hallazgos de este trabajo exponen que la adquisición de la lectura y la escritura en español como segunda lengua se favorece del compañero como mediador para aprender a leer

y escribir entre pares en un ambiente de confianza, en el cual los niños adaptan estrategias de sus compañeros para realizar sus propias lecturas y escrituras.

Un ambiente de aprendizaje dentro de una comunidad ancestral con un contexto multilingüe en el que interactúan hablantes del idioma español y de una lengua amerindia como lo es el wayuunaiki se favorece de la mediación lingüística entre pares. Como se ha mencionado en los resultados de esta investigación, la lengua materna es mediadora en cinco aspectos. 1) Cuando los niños necesitan complementar opiniones entre pares relacionadas con sus conocimientos de observación o de experiencia. 2) Para dar significado a los textos que leen y relacionarlos con su propia cultura, pues varios de los conceptos de los pueblos ancestrales no tienen un significado equivalente en español. 3) Para la explicación de algunos saberes propios que adquieren con sus mayores. 4) Para escribir textos en español que parten de sus conocimientos de observación y experiencia. 5) Para ponerse de acuerdo en actividades de escritura.

Fomentar ambientes de aprendizaje que incluyen experiencias en clase promueve la adquisición de algunos saberes propios y la literacidad se favorece de cuatro instancias relacionadas con la cultura wayuu. 1) Los niños leen, hablan y escriben sobre el contenido de textos. 2) Se fomentan ambientes de aprendizaje en el entorno natural del niño. 3) Se promueve la tradición oral relacionada con el juego o saber tradicional. 4) Las clases se permean de la lengua nativa como mediadora.

En un contexto de etnoeducación con modalidad de aula multigrado, una estrategia que se ratifica como acertada es escribir para los otros. Esta estrategia promueve que en un aula multigrado los niños que están en niveles escolares como segundo y tercero desarrollen habilidades al lado de los niños de cuarto y quinto, asimismo, los niños de cuarto y quinto

desarrollan habilidades para enseñar a sus pares. La escritura entre pares se favorece del compartir las producciones para socializarlas con la lectura en voz alta o para corregirlas. Estrategia que ayuda a que los niños construyan sus procesos de adquisición de la lectura y la escritura como una práctica social.

Se finaliza este informe de investigación compartiendo la percepción de lectura y escritura de los niños participantes. Es interesante encontrar que los niños asocian la escritura para exteriorizar sus pensamientos y conocimientos y relacionan la lectura con aprender. En otras palabras, con esta propuesta los niños de la ranchería Loma Fresca 2 exteriorizaron sus conocimientos por medio de la escritura para que otros niños aprendieran de ellos por medio de la lectura.

Implicaciones Pedagógicas y Limitaciones

Una implicación para resaltar es que el profesor que asume la enseñanza del idioma español en un contexto etnoeducativo tiene cuatro retos. Primero, diseñar ambientes de aprendizaje para motivar la lectura y la escritura de una segunda lengua. Pues como se ha mencionado en este trabajo, los niños adquirieron el código escrito del idioma español antes que el de su lengua materna, además, en miras a que sea una adquisición más significativa para ellos, los resultados demostraron el agrado de los niños por escribir y leer con y para sus compañeros. Esto se vio reflejado en sus formas de leer y escribir relacionadas con la lectura, el habla y la escritura entre compañeros.

Segundo, conocer la cultura de los niños que forma como lectores y escritores. El etnoeducador que no sea indígena se puede acercar a la cultura de sus estudiantes por medio de la interacción con la comunidad en la que enseña. De modo tal, que las prácticas letradas que asuma el profesor no estén descontextualizadas a la realidad de su grupo de estudiantes y que partan de la cultura real de cada comunidad. Así el etnoeducador tenga que adaptar textos, en el diálogo que promueva para comprender el significado de los textos podrá ayudar a los niños contextualizar estos textos con sus conocimientos de mundo.

Tercero, conocer e implementar metodologías en la enseñanza de idiomas. Se requiere de etnoeducadores que trabajen la competencia comunicativa de los niños. Como se reflejó en los resultados es acertado asumir el aprendizaje del niño en condiciones de adquisición en las que la lengua amerindia interactúa con el idioma español. Además, fomentar el aprendizaje cooperativo de la lengua promueve que entre pares desarrollen habilidades para leer y escribir. También, promover la adquisición de las formas de leer y escribir a partir de los procesos mentales del niño es acertado para las clases de español como segunda lengua en este contexto etnoeducativo.

Cuarto, tener la capacidad de diseñar materiales para enseñar a leer y escribir en español fortaleciendo la cultura y cosmovisión de la comunidad a la que pertenecen los niños con quienes trabaja. Los resultados evidenciaron que es pertinente la presencia de un etnoeducador que asuma el rol de mediador entre la cultura propia y el contenido de los textos para formar niños lectores y escritores en una segunda lengua sin distanciarlos de la cultura propia, para que en la práctica letrada de leer los niños se autorreconozcan como miembros de su propia comunidad y en la práctica letrada de escribir plasmen todo aquello que conocen y que es significativo para ellos. Con los conocimientos que implican estos cuatro retos, el etnoeducador puede mediar entre los contenidos implícitos y explícitos de la propuesta pedagógica y los conocimientos que llevan los niños a las aulas etnoeducativas.

Con lo anteriormente expuesto, se aclara que uno de los aspectos que limitaron la presente exploración fue la dificultad para que las profesoras del centro etnoeducativo participaran en la investigación. De modo que un aporte a las etnoeducadoras de Loma Fresca 2 es anexar a las tres unidades didácticas un documento con la explicación de la metodología a seguir en cada sesión. Aporte que se socializará con las profesoras una vez sea posible el desplazamiento a La Guajira y en lo posible esa socialización podría ser un espacio de capacitación.

Así pues, una nueva ruta de exploración sugerida es la capacitación a los etnoeducadores de las 10 aulas satélites de las instituciones etnoeducativas del Centro Etnoeducativo No. 2. Pues como se evidenció en los hallazgos, Carrillo (2016) identificó la problemática de la enseñanza del español descontextualizada a la cultura wayuu, Alemán et al. (2017) hicieron una exploración para diseñar material constructivista para los niños de primero, con la limitación que no fue implementado. Ahora bien, esta investigación diseñó, implementó y evaluó el material para

segundo, tercero, cuarto y quinto, pero tiene como aspecto a explorar la capacitación a las profesoras para que continúen la implementación de este material.

Respecto a lo anterior, sería interesante que un investigador se animara a revisar las exploraciones mencionadas e investigará los efectos de capacitar a los etnoeducadores wayuu de La Guajira para que sean ellos quienes diseñen los materiales. Se considera pertinente, aunque no se incluyó dentro de los antecedentes (estudio posterior a la implementación de esta propuesta didáctica), la apuesta propositiva de Cita (2019), quien realizó una investigación-acción participativa con los etnoeducadores de un centro etnoeducativo wayuu de la zona rural de Riohacha. Cita desarrolló un estudio para la construcción de una metodología para el desarrollo de materiales para la lectura y la escritura en wayuunaiki y español. Estudio que enriquece los estudios en español (L2) con el pueblo wayuu.

Otro aspecto pendiente por explorar está relacionado con el marco legislativo que permea la etnoeducación y así dar cumplimiento al Decreto 1953 de 2014 y el Decreto 2500 de 2010. Es relevante una investigación que capacite a los docentes directivos de las instituciones etnoeducativas sobre la relevancia que tiene implementar la educación indígena propia de cada comunidad en la enseñanza del español desde una perspectiva intercultural. Mientras no se gestionen recursos para el diseño de materiales para enseñar español como segunda lengua con los pueblos ancestrales, este trabajo investigativo se sumará al grueso de los que ya han investigado en la enseñanza del español como segunda lengua con niños de pueblos ancestrales y que están invisibilizados en la práctica de los centros etnoeducativos.

Referencias Bibliográficas

- Acquaroni, M. R. (2004). La comprensión lectora. En Sánchez, J. y Santos, I. (Ed.), *Vademecum para la formación de profesores, enseñar español como segunda lengua, lengua extranjera* (pp. 943-964). SGEL.
- Alemán, L., Torres, L. y Vélez, M. (2017). *¡Exploro la lectura y la escritura!: Diseño de un material didáctico para el desarrollo de la lecto-escritura en español como segunda lengua para niños de la comunidad wayuu* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Javeriana.
- Álvarez, J. (2017). *Curso inicial de lengua wayuu. Karalouta atijaaya saa'u wayuunaikikuwa'ipa*. Organización Indígena de la Guajira Yanama.
- Álvarez, J. y Naranjo, J. (enero - junio 2013). Una mirada crítico-hermenéutica a las representaciones sociales de la infancia a través de las imágenes plasmadas en la cartilla inicial de lectura Nacho lee: 1974-2011. *En clave social*, 2 (1), 54-66.
- Ames, P. (2004a). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. GTZ-Proeduca.
- Ames, P. (2004b). La literacidad en un caserío mestizo de la Amazonía: organización local, identidad y estatus. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Ed.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 389-409). Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Arbeláez, O., Álvarez, A. y Montoya, J. (2009). Diglosia y didáctica del español en contextos indígenas colombianos. *Revista Universidad Pontificia Bolivariana*, 51(151), 73-85.
- Areiza, R., Cisneros, M. y Tabares, L. (2012). *Sociolingüística. Enfoques pragmático y variacionista*. ECOE Ediciones.

- Baez, M. y Ferreiro, E. (2013). Los niños como editores de un texto publicitario. En Ferreiro, E. (Ed.), *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito: textos de investigación* (pp.244-258). Siglo Veintiuno Editores.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Ed.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y vida*, 21(4), 32-43.
- Braslavsky, B. (2008). *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Cajiao, F. (2013). ¿Qué significa leer y escribir? En López et al. *Leer para comprender, escribir para transformar. Palabras que abren nuevos caminos en la escuela* (pp. 53-62). Ministerio de Educación Nacional.
- Camelo, S. (2011). *Diseño de material para el fortalecimiento de la comprensión lectora en niños indígenas tikuna que aprenden español como segunda lengua* [Tesis de maestría, Universidad de Jaén]. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8039a211-6c5e-4266-884c-4f84304ca4c2/2011-bv-12-29sandra-milena-pdf.pdf>.
- Captain, D. y Captain, L. (2008). *Diccionario básico ilustrado wayuunaiki-español, español-wayuunaiki*. Editorial Buena Semilla.
- Carrillo, R. (enero-junio 2016). Políticas etnoeducativas y enseñanza del español. *Zona próxima*, (24), 85-102.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

- Castillo, I., Salazar, L. y Llorent, V. (mayo-agosto 2014). Alfabetización en segunda lengua en las escuelas indígenas Wayuu del Estado Zulia: Currículum, políticas educativas y prácticas docentes. *Omnia*, (2), 71-85.
- Cita, N. (2019). *Metodología para el desarrollo de materiales de lectura y escritura en contextos interculturales bilingües e indígenas: una construcción participativa en centro etnoeducativo wayuu* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional – Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Editorial Fuego Azul.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas.
- De Arriba, C. y Cantero, F. (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 16, pp. 9-21. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/-article/view/DIDA0404110009A>.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2019). *Resultados del censo nacional de población y vivienda 2018*. <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/presentaciones-territorio/190816-CNPV-presentacion-Resultados-Guajira-Pueblo-Wayuu.pdf>.
- Díaz-Argüero, C. y Ferreiro, E. (2013). La frontera entre lo ortográfico y lo tipográfico en los inicios del período alfabético. Insospechadas relaciones entre mayúsculas y minúsculas.

- En Ferreiro, E. (Ed.), *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito: textos de investigación* (pp. 187-199). Siglo veintiuno editores.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. (4ª ed.). Morata.
- Estaire, Sh. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7(8), pp. 55-90.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126203>.
- Estaire, Sh. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas. De la programación al aula*. Edinumen.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de cultura económica.
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización. teoría y práctica*. (5ª ed.). Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, E. (2005). *Vigencia de Jean Peaget*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. (16ª ed.). Siglo veintiuno editores.
- Fundación Saiüyee'pia Wayuu. (s.f). *Shi'irain otta shimi'irain wayúu: música y juegos wayuu*. Escuela tradicional para las artes el deporte y la música wayuu y Fundación Rafael Pombo.
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research: From inquiry to understanding*. Heinle & Heinle.
- García, R. D. y Jutinico, F. M. (2013). La Escuela Normal Superior Indígena de Uribia. Una experiencia desde la pedagogía de la afirmación cultural. En Guido, S., García, D., Lara, G., Jutinico, M., Benavides, A., Delgadillo, I., Sandoval, B. y Bonilla, H. *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos* (pp. 103-144). Universidad Pedagógica Nacional.

- García, V., Meregildo, F., Sánchez, E. y Melgarejo, W. (2017). *Estrategias de enseñanza para desarrollar la comprensión lectora del castellano como segunda lengua en la población indígena de cuatro instituciones educativas de Guainía* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional – Universidad Pontificia Bolivariana.
- Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Falmer Press.
- Gee, J. (2004). Oralidad y literacidad de El Pensamiento salvaje a Ways with Words. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Ed.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-55). Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas* (año de publicación del libro original; 1973). Gedisa.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo veintiuno editores.
- Hamel, E., Brumm, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R., y Silva, E. (enero-marzo 2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 83-107. <http://www.redalyc.org/-articulo.oa?id=14002006>.
- Heath, S. (2004). El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Ed.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp.143-179). Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Iguaran, M. G. (s.f.). *Núniki wayuu. Ekiraja'aya süna'in Wayuunaiki*.
- Instituto Caro y Cuervo. (2019). *Diccionario de Colombianismos*. Instituto Caro y Cuervo.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos*. Dolmen.

- Krashen, S. (1992). El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2. En Liceras, J. (Ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de interlengua* (pp. 143-151). Visor Dis S.A.
- Landaburu, J. (1999). Condiciones para el desarrollo de la práctica de la escritura en las sociedades indígenas. En Aguirre, D. (Ed.), *Culturas, lenguas, educación. Memorias. Simposio de etnoeducación, VIII Congreso de Antropología* (pp. 120-136). Fondo de publicaciones Universidad del Atlántico y Colección de lingüística Pedro María Revollo.
- Larsen-Freeman, D. y Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*. (3ª ed.). Oxford.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Gredos.
- Lasagabaster, D. y García, O. (2014). Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school / Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela. *Cultura y Educación*, 26 (3), 557–572. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/11356405.2014.973671>.
- Lemos, C. y Fajardo, R. (2015). Estudio piloto de observación educativa para la construcción del modelo pedagógico de la etnia Wayuu, en Colombia: un proceso colectivo, colaborativo e intercultural. *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo*, 2(2), 96-110.
- Mejía, M. (2009). *La educación de la infancia wayuu a través de los relatos míticos de su cultura* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Javeriana.
- Melgarejo, N., Gaitán, A., Cabarte, G. y Sánchez, N. (2017). *Prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura y escritura del castellano como segunda lengua en instituciones*

- educativas del medio río Guaviare* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Bolivariana]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Bolivariana.
- Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu (2009). *AnaaAkuá'ipa: proyecto etnoeducativo de la nación wayuu*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje. Lenguaje*.
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Wiley-Blackwell.
- Mora, S., Lozano, M., Ramírez, R., Espejo, M. y Duarte, E. (2004). *Caracterización léxica de los dialectos del español de Colombia según el ALEC*. Instituto Caro y Cuervo.
- Moreno, C. (2015). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Arcolibros.
- Moreno, F. (2012). *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates*. Iberoamericana y Vervuert.
- Ojeda, G. (2013). *Contexto social y lingüístico de la mujer ouutsü, autoridad espiritual wayuu*. Ministerio de Cultura y Gobernación de La Guajira.
- Paz, R. (2016a). *Ale'eya. Cosmovisión Wayuu, relatos Sagrados*. Fondo editorial Wayuu Araurayu.
- Paz, R. (2016b). *Ale'eya. Conceptos y descripciones de la cultura wayuu*. Fondo editorial Wayuu Araurayu.
- Peláez, A. (2014). *Jintulu wayuu, Guajirita*. Ministerio de Educación Nacional.
- Pérez, V. F. (1997). Wayuunaiki: lengua, sociedad y contacto. En Pachón, X. y François, C. (Ed.), *Lenguas amerindias: condiciones socio-lingüísticas en Colombia* (pp. 177-218). Instituto Caro y Cuervo.

- Pérez, M. (2016). *La lengua como instrumento para conquistar derechos. Estudio de la enseñanza del español/L2 Perú y del italiano/L2 a inmigrantes extracomunitarios* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/44616>.
- Petit, M. (2013). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Pontecorvo, C. (2002). Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el “hablar bien para escribir bien”? En Ferreiro, E. (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre la oralidad y la escritura* (pp. 133-149). Gedisa.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Edinumen
- Romero, F., Ramos, A., González, G. y Bedoya, D. (2008). *La enseñanza de español como segunda lengua. Un estudio de caso con niños nasa y embera-chamí*. Colciencias, Universidad Tecnológica de Pereira y Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Santamaría, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*. [Tesis de doctorado, Universidad Carlos III]. [https://archivo-uc3m.es/bitstream/handle/10016/4946/TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf;jsessionid=049A0F8A1A3CC472CE38283BFE4F6441?sequence=1](https://archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/4946/TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf;jsessionid=049A0F8A1A3CC472CE38283BFE4F6441?sequence=1).
- Schmelkes, S. (2010). Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. En Marchesi, A. y Poggi, M. (Ed.), *Presente y futuro de la educación iberoamericana* (pp. 203-222). Pensamiento Iberoamericano.
- Selfa, M. y Villanueva, J. (2015). La enseñanza de la lectura y la escritura hoy. Entrevista a Ana Teberosky Coronado. *Investigaciones sobre Lectura*, (4), 125-135. <https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243922008.pdf>.
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Alianza Editorial.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Teberosky, A. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir*. Vicens Vives.
- Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2009). Inmersión en libros y lecturas. una propuesta para la alfabetización inicial en contextos multilingües. *Lectura y vida*, 30(1), 18-28. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/221821>.
- Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2018). Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto. *Entreideias: educação, cultura e sociedade* 7(2), 73-90. <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/25327>.
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vigil, N. (2004). Acciones para desarrollar la escritura en lenguas indígenas. *Glosas didácticas*, (12), 174-183.
- Vigil, N. Arévalo, I. y Pardo, K. (2013). *Enseñanza de Castellano como segunda lengua en las escuelas EIB del Perú*. Ministerio de Educación.
- Viramontes, E., Morales, L. y Burrola, L. (enero-junio 2011) Aprendizaje de la escritura en lengua no materna: casos de niños tarahumaras. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 223-241.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación del Perú.
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V., Robles, A. M., Trapnell, L., Zariquiey, R., Ventiades, N. y Ramírez, Á. (2007). *Avances y desafíos en la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú: estudio de casos*. IBIS, CARE.
- Zavala, V. (2016, 21 de noviembre). *Literacidad y prácticas culturales de lectura y escritura* [Ponencia]. Casa de la Literatura Peruana. <https://www.youtube.com/watch?v=M4ap14ycqrQ>.
- Zavala, V. (2017). Deconstruyendo la educación intercultural bilingüe: los aportes de la sociolingüística crítica. En Frisancho, S., Moreno, M., Ruíz, P. y Zavala, V. (Ed.), *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria* (pp. 179- 195). Fondo Editorial.

Legislación consultada

- Acuerdo 89 de 2006. Constitución legal del resguardo Perratpu. 20 de diciembre de 2006. Ministerio del Interior.
- Constitución Política de Colombia. 4 de julio de 1991. Presidencia de la República.
- Decreto 1142 de 1978. Por medio del cual se reglamenta la educación de las comunidades indígenas. 10 de julio de 1978. Presidencia de la República.
- Decreto 804 de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. 18 de mayo de 1995. Ministerio de Educación Nacional.
- Decreto 2500 de 2010. Sobre la reglamentación del sistema educativo indígena propio SEIP. 12 de julio de 2010. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 1953 de 2014. Sobre el funcionamiento de los territorios indígenas. 7 de octubre de 2014.

Ley 21 de 1991. Por medio del cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. 4 de marzo de 1991. D.O. 39720.

Ley 115 de 1994. Ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D. O. 41214.

Ley 1381 de 2010. Ley de lenguas nativas. 25 de enero de 2010. D.O. 47603.

Apéndices

Apéndice 1

Formato consentimiento informado de las profesoras del Centro Etnoeducativo número 1, sede
Loma Fresca 2.

Profesora
Centro Etnoeducativo número 2, sede Loma Fresca.
Ranchería Loma Fresca 2.
Camarones, La Guajira.

Asunto: consentimiento informado

Cordial saludo, estimada profesora:

Con el objetivo de dar continuidad a la investigación en “estrategias didácticas para desarrollar la lectoescritura en niños de la comunidad wayuu”, me permito describir las actividades de la investigación para las cuales necesito de su autorización. Por favor, escriba **sí** o **no** sobre la línea, está usted en libertad de decidir.

1. ___leí la carta informativa (dos páginas) con fecha del 25 de marzo, y la investigadora me aclaró las inquietudes que me surgieron al leer la carta.
2. ___autorizo la grabación en audio de las entrevistas que la investigadora me haga y que estén relacionadas con la investigación relacionada en la carta de presentación del Instituto Caro y Cuervo y en la carta informativa de Mary Luz.
3. ___autorizo que mis opiniones registradas en la entrevista sean usadas con propósitos investigativos relacionados únicamente con la actual investigación de Mary Luz Cárdenas Urrea.
4. ___autorizo tomar notas de las observaciones que haga Mary Luz Cárdenas a las clases que yo tengo con mis estudiantes, con objetivos relacionados con la investigación.
5. ___autorizo que Mary Luz Cárdenas entreviste (audios) o entregue cuestionarios a mis estudiantes durante la implementación de la propuesta didáctica para recoger datos únicamente relacionados con la investigación.
6. ___autorizo que Mary Luz Cárdenas tome datos de sus observaciones, relacionados con los niños o con mi quehacer pedagógico durante la implementación de la propuesta didáctica.
7. ___solicito cambiar mi nombre en la redacción de la tesis final de Mary Luz Cárdenas Urrea.
8. ___solicito que Mary Luz me socialice la tesis final de la investigación en la cual yo participo, y deje una copia en físico y en digital para el Centro Etnoeducativo número dos de Loma Fresca.
9. ___autorizo a que los datos que obtenga la investigadora de mis estudiantes y de mi comunidad sean utilizados en otra investigación que no sea la de Mary Luz Cárdenas Urrea, mencionada en la carta de presentación del Instituto Caro y Cuervo y en la carta informativa presentada por la investigadora. Si alguien desea investigar con la comunidad debe acercarse personalmente a la comunidad a solicitar el permiso.

Nombre y firma

Apéndice 2

Formato consentimiento informado de los informantes

Relatos: relatos míticos de Juyá y Maleiwa

Buenos días:

Esta investigación tiene como objetivo fortalecer la enseñanza de la lectura y la escritura del español como segunda lengua en los niños del centro etnoeducativo número dos de Loma Fresca.

La participación de la comunidad wayuu es muy importante para el proceso de investigación, pues, parto de su contexto y necesidades para formular las estrategias didácticas en lectura y escritura del español de modo que la enseñanza del español preserve las tradiciones y costumbres wayuu.

Para la investigación he observado las diferentes actividades que se realizan en la comunidad y a partir de las conversaciones que he tenido con usted he redactado textos para ser trabajados durante las clases con los niños y niñas de la comunidad.

Los relatos que usted me ha contado serán adaptados con fines pedagógicos y quedarán registrados en los documentos: unidades didácticas, libro, artículos e informes afines a la investigación que estoy realizando con la Comunidad Wayuu de Loma Fresca Dos.

.....

AUTORIZACION:

Autorizo a Mary Luz Cárdenas Urrea para que utilice la información que yo le suministré para que ella diseñe unidades didácticas para los niños de mi comunidad.

Autorizo grabar en audio y transcribir los relatos para ser utilizados como textos escritos en las actividades de la unidad didáctica y estos a su vez puedan ser utilizados en el diseño del libro y en los artículos o informes de la investigación.

Sí No autorizo a Mary Luz Cárdenas para que mencione mi nombre en las unidades y en los informes de la investigación. En caso de no autorizar el uso del nombre este será cambiado u omitido.

Apéndice 3

Formato consentimiento informado de los padres de los participantes

Señores padres de familia

Asunto: autorización

Mi nombre es Mary Cárdenas, soy estudiante del Instituto Caro y Cuervo en Bogotá. Actualmente, estoy desarrollando mi trabajo de grado como estudiante de la maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua.

Con el permiso de la autoridad de la ranchería Loma Fresca 2 y de las profesoras del Centro Etnoeducativo estaré dando clases de español a los niños de Segundo, Tercero, Cuarto y Quinto de la Comunidad de Loma Fresca.

Agradezco si usted como padre o madre autoriza a que su hijo asista a las clases de lunes a viernes de 3:30 a 5:30 y el sábado de 9:00 a 11:00. También, agradezco si usted autoriza para que yo recoja los talleres que los niños realicen durante las clases, para luego analizar las producciones de lectura y escritura en español.

Estaré atenta a sus preguntas, pues actualmente, me estoy hospedando dentro de la ranchería de Loma Fresca 2 con la familia de Ipuana Epiayu.

Aclaración: para recoger la información se hará uso de grabadoras de audio, cuestionarios relacionados con las actividades. No se utilizarán cámaras fotográficas, ni vídeo cámaras. Tampoco se registrará el nombre de los niños.

Por favor, diligenciar los datos y firmar el siguiente desprendible para indicar que usted autoriza la presencia de su hijo durante las clases y que la profesora Mary utilice las producciones en lectura y escritura de sus hijos.

Yo _____ (nombre del padre o madre) _____ sí autorizo a que mi hijo (a) _____ asista a las clases de la profesora Mary Cárdenas. También, autorizo para que la profesora recoja la información necesaria para las lecturas y escrituras de mi hija (o) durante sus clases.

Autorización dada el día _____ de septiembre de 2018, en Camarones, La Guajira.

Apéndice 4

Registro de instrumentos para recolectar datos de prácticas culturales, sociales, cosmovisión y narrativas de origen

Fase de investigación-acción	Instrumentos fase de diagnóstico - actividad: descripción de los hechos		
	Convenciones: DCE: Diario de campo etnográfico. EE: Entrevista etnográfica.		
	Fecha	Código	Descripción
Diagnóstico	29 de septiembre de 2018	DCE-1	Práctica cultural salida del encierro
Diagnóstico	Septiembre de 2018	DCE-2	Práctica social: actividades de entretenimiento occidental
Diagnóstico	3 de octubre de 2018	DCE-3	Tejido de manillas
Diagnóstico	3 de octubre de 2018	DCE-4	Tejido de manillas
Diagnóstico	4 de octubre de 2018	DCE-5	Juego tradicional: tejido
Diagnóstico	5 de octubre de 2018	DCE-6	Práctica social: guía turístico en el Santuario
Diagnóstico	7 de octubre de 2018	DCE-7	Práctica social: transporte de agua y visita al cementerio.
Diagnóstico	10 de octubre de 2018	DCE-8	Prácticas sociales: turismo y entornos letrados.
Diagnóstico	29 de octubre de 2018	DCE-9	Práctica social: la pesca en la laguna
Diagnóstico	4 de noviembre de 2018	DCE-10	Práctica social: el pastoreo y el bosque
Diagnóstico	4 de noviembre de 2018	DCE-11	Práctica cultural: la medicina tradicional
Diagnóstico	Sep. Oct. Y Nov. 2018	DCE-12	Prácticas social: encuentros nocturnos y encuentro con enfermos de varicela
Diagnóstico	14 de noviembre de 2018	DCE-13	Práctica cultural: el velorio y entierro
Diagnóstico	29 de marzo de 2018	EE-1	Actividades de los niños
Diagnóstico	29 de marzo de 2018	EE-2	Narrativas de origen: el origen de los wayuu
Diagnóstico	29 de marzo de 2018	EE-3	Prácticas culturales: el encierro
Diagnóstico	29 de marzo de 2018	EE-4	Tradición oral wayuu: los hermanos
Diagnóstico	Agosto de 2018	EE-5	Tradición oral wayuu: Waleekeer
Diagnóstico	20 de octubre de 2018	EE-6	Narrativas de origen: Juyaa y Pulowi
Diagnóstico	20 de octubre de 2018	EE-7	Prácticas culturales: la yonna "el baile del flamenco"
Diagnóstico	21 de octubre de 2018	EE-8	Prácticas culturales: líderes espirituales.
Diagnóstico	31 de octubre de 2018	EE-9	Tradición oral: los animales y los chistes
Diagnóstico	2 de noviembre de 2018	EE-10	Narrativas de origen: Maleiwa, Maa, Paa

Apéndice 5

Registro de instrumentos para recolectar datos para la fase de diagnóstico, implementación y reflexión

Instrumentos fase de diagnóstico, implementación y reflexión						
Convenciones: DC: diario de campo. ES: Entrevista semiestructurada. PP: Producciones participantes						
Fase	Año	Mes	Día	Código	Descripción	Muestra: participante o informante
Diagnóstico	2017	Abril	12	DC1	Encuentro con las profesoras.	Informantes: profesoras Norma y Nulvis Ipuana
	2018	Marzo	28 y 29	DC2	Observación a libros de Lengua Castellana.	Documentos
	2018	Marzo	28 y 29	DC3	Observación a planes de estudio de Lengua Castellana.	Documentos
	2018	Octubre		DC4	Observación a cuadernos de muestra intencional	Documentos
	2018	Marzo	25	ES1	Caracterización y análisis de necesidades.	Informantes: profesoras Norma, Nulvis y Marelvis Ipuana.
	2018	Marzo	28	ETN1-2do-V.S	Prueba de diagnóstico	Muestra participante: segundo
	2018	Marzo	28	ETN2-2do-E.JP	Prueba de diagnóstico	Muestra participante: segundo
	2018	Marzo	28	ETN3-2do-B.A	Prueba de diagnóstico	Muestra participante: segundo
	2018	Marzo	28	ETN4-2do-B.Y	Prueba de diagnóstico	Muestra participante: segundo
	2018	Marzo	28	ETN5-2do-U.D	Prueba de diagnóstico	Muestra participante: segundo
	2018	Marzo	28	ETN6-2do-E.O	Prueba de diagnóstico	Muestra participante: segundo
	2018	Marzo	28	ETN7-2do-E.L	Prueba de diagnóstico	Muestra participante: segundo
	2018	Marzo	28	ETN8-2do-E.B	Prueba de diagnóstico	Muestra participante: segundo
	2018	Marzo	28	ETN9-2do-U.N	Prueba de diagnóstico	Muestra participante: segundo
	2018	Marzo	28	ETN10-2do. P.V	Prueba de diagnóstico	Muestra participante: segundo
	2018	Marzo	28	ETN11-2do. G.Y	Prueba de diagnóstico	Muestra participante: segundo
	2018	Marzo	28	ETN12-2do. A.I	Prueba de diagnóstico	Muestra participante: segundo
	2018	Marzo	28	ETN13-2do. M.K.	Prueba de diagnóstico	Muestra participante: segundo
	2018	Marzo	28	ETN14-2do. E.E.	Prueba de diagnóstico	Muestra participante: segundo
	2018	Marzo	28	P2-1-E.D	Prueba de diagnóstico	Muestra intencional participante: segundo
	2018	Marzo	28	P2-3-E.GJ	Prueba de diagnóstico	Muestra intencional participante: segundo
	2018	Marzo	28	P2-4-E.MJ	Prueba de diagnóstico	Muestra intencional participante: segundo
	2018	Marzo	28	ETN1-3ro-CH.O	Prueba de diagnóstico	Muestra participante: tercero
	2018	Marzo	27	ETN2-3ro-I.E	Prueba de diagnóstico	Muestra participante: tercero
	2018	Marzo	27	ETN3(5)-3ro-M.K	Prueba de diagnóstico	Muestra participante: tercero
	2018	Marzo	27	P3-1	Prueba de diagnóstico	Muestra intencional participante: tercero
	2018	Marzo	27	P3-2.-I.P	Prueba de diagnóstico	Muestra intencional participante: segundo
	2018	Marzo	27	P3-3	Prueba de diagnóstico	Muestra intencional participante: tercero
	2018	Marzo	27	ETN5-4to-A.A	Prueba de diagnóstico	Muestra participante: cuarto
	2018	Marzo	27	ETN6-4to-E.A	Prueba de diagnóstico	Muestra participante: cuarto
	2018	Marzo	27	ETN7-4to-U.U	Prueba de diagnóstico	Muestra participante: cuarto
	2018	Marzo	27	P4-1	Prueba de diagnóstico	Muestra intencional participante: cuarto
	2018	Marzo	27	P4-2	Prueba de diagnóstico	Muestra intencional participante: cuarto
2018	Marzo	27	P4-3	Prueba de diagnóstico	Muestra intencional participante: cuarto	
2018	Marzo	27	P4-4	Prueba de diagnóstico	Muestra intencional participante: cuarto	
2018	Marzo	27	ETN4-5to-E.JI	Prueba de diagnóstico	Muestra participante: quinto	
2018	Marzo	27	ETN5-5to-A.MA	Prueba de diagnóstico	Muestra participante: quinto	
2018	Marzo	27	ETN6-5to-M.JD	Prueba de diagnóstico	Muestra participante: quinto	
2018	Marzo	27	ETN7-5to-E.JA	Prueba de diagnóstico	Muestra participante: quinto	
2018	Marzo	27	P5-1	Prueba de diagnóstico	Muestra intencional participante: quinto	
2018	Marzo	27	P5-2	Prueba de diagnóstico	Muestra intencional participante: quinto	
2018	Marzo	27	P5-3	Prueba de diagnóstico	Muestra intencional participante: quinto	
Implementación	2018	Sep. y Oct.	27 al 8	DC5	Implementación unidad uno	Participantes de 2°, 3°, 4° y 5°
	2018	Oct. y Nov.	24 al 1	DC6	Implementación unidad dos	Participantes de 2°, 3°, 4° y 5°
	2018	Noviembre	6 al 15	DC7	Implementación unidad tres	Participantes de 2°, 3°, 4° y 5°
	2018	Sep. y Oct.	27 al 8	PPU1	Producciones de los participantes	Participantes de 2°, 3°, 4° y 5°
	2018	Oct. y Nov.	24 al 1	PPU2	Producciones de los participantes	Participantes de 2°, 3°, 4° y 5°
Reflexión	2018	Noviembre	6 al 15	PPU3	Producciones de los participantes	Participantes de 2°, 3°, 4° y 5°
	2018	Noviembre	19	ES2	Evaluación de la propuesta didáctica	Informante Norma Ipuana
	2018	Noviembre	19	ES3	Evaluación de la propuesta didáctica	Entrevista grupal a participantes

Apéndice 6

Muestra de diario de campo etnográfico para registrar técnica de observación participante

Diario de campo etnográfico	
DCE-7: Práctica social: guía turístico en el Santuario	
Fecha: 5 de octubre de 2018	Hora: 5:00 A.M
Informante	***** ***** *****
Observaciones	
<p>Don Álvaro toca la puerta de la casa donde me hospedo y me dice <i>Anastaya</i> seño Mary, yo respondo al saludo con las pocas palabras que he aprendido a decir o comprender en wayuunaiki en los pocos días que llevo conviviendo con la comunidad. Don Álvaro me dice que es mejor salir temprano para evitar que el sol pegue duro. La casa está a pocos metros de la laguna, de hecho, en las tardes observo como los flamencos caminan por las orillas de la laguna Navío Quebrado huyendo de los focos de las cámaras de los turistas. Ya en la laguna don Álvaro me pide subir a la canoa, me pide que cuelgue los binoculares y la cámara al cuello, además, me dice que hoy no seré una turista y que espera que aprenda mucho para que le pueda enseñar a los niños los saberes que han ido perdiendo.</p> <p style="text-align: right;">Nota: diario de campo fragmentado para ejemplificar uso del instrumento.</p>	

Apéndice 7

Muestra de diario de campo para registrar observación participante durante la fase de implementación de las unidades didácticas

Diario de campo: unidad tres DC-07		
Sesión: ocho	Fecha: jueves, 15 de noviembre de 2018	Hora: 3:00 P.M
Participantes	Segundo: 2 estudiantes. Tercero: 1 estudiantes. Cuarto: 2 estudiantes. Quinto: 2 estudiantes.	
Observaciones		
<p>Inicio sesión con 30 grados de temperatura.</p> <p>La sesión estuvo postpuesta por el velorio y entierro del gemelo. Durante la mañana hice el ajuste en el texto para incluir este momento y relacionarlo con la narración de la abuela y la búsqueda de leña en el bosque.</p> <p>Al iniciar el momento “antes de leer” los niños en este momento ya inician la lectura de la guía sin mi orientación. Uno de los niños dice que la fotografía es de la olla de su abuela y que está vacía y que no hay leña para prender el fogón. En este momento los niños leen las preguntas. En la pregunta para informar sobre cómo ayudan ellos a las mamás a preparar alimentos: P5-3 opina que prendiendo el fogón, P2-4 dice que ella ayuda a pasar el azúcar, P4-3 dice que le ayuda a pasar los alimentos, P5-2 dice que ella ayuda a pasar la sal, P2-1 dice que ayuda a pasar camarones, P4-2 dice que ayuda a sacar las espinas del pescado. Les recuerdo que una vez ellos expresen la idea de cada ayuda que realizan a sus familiares indiquen coma para separar las ideas. En la pregunta para opinar sobre la importancia de los bosques para la cocina, los niños motivados dicen que para cortar leña, José Carlos dice que se buscan los materiales para hacer la cocina. En algunos grupos hablan en wayuunaiki como dando una instrucción.</p> <p>Al pasar al tiempo “durante la lectura”, iniciamos observando la imagen relacionada con una fotografía de una estufa sin leña. Yo hago lectura en voz alta de corrido y ellos escuchan, de inmediato hacemos la recuperación de información sobre lo que nos narra la abuela Ana María.</p> <p>Al pasar a la pregunta para describir el apoyo que espera la abuela Ana María, observo a los niños motivados para decir las actividades que se relacionan con ellos. Ellos dicen que para llevar leña. Para socializar la respuesta hacemos uso de la lectura en voz alta, en este momento ya ningún niño tiene temor al leer preguntas o los textos fragmentados.</p> <p>Nota: diario de campo de siete páginas, fragmentado para ejemplificar uso del instrumento.</p>		

Apéndice 8

Muestra de entrevista etnográfica

Seminario Andrés Bello Instituto Caro y Cuervo Maestría en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua	
EE-7: entrevista etnográfica	
Fecha: 20 de octubre de 2018 Hora: 7:00 P.M.	
Informante: *****	
Tema: Prácticas culturales: la <i>yonna</i> "el baile del flamenco"	
<p>Bueno, primero que todo, todo lo aprendí de mi abuela. No alcancé a conocer a mi abuelita, pero mi mamá me contó que ella aprendió de la abuela. Cada paso que yo realizo, los bailes que yo hago, siempre es por parte de mi mamá, lo que me dice ella. Una vez que yo fui a pasear en la laguna, observando, encontré el ave que es el flamenco. Y me acerqué para ver como él se mueve, cómo come, la <i>chalina</i>, como coloca el cuello, lo estira, con el movimiento de las patas, también, el reflejo del agua. Ahí fue donde yo observé y pude hacerlo yo también. Entonces fue ahí donde yo empecé a imaginar todos los pasos de él, fui más una investigadora del ave ... yo creé mi propio vestuario, mi mamá me hizo el vestuario y con mi primer paso me invitaron y salió como el más mejor, en Uribia, ahí me gané el mejor puesto.</p> <p>¿Hace cuántos años ganaste el premio en Uribia?</p> <p>Eso fue en el 2010.</p>	
Nota: entrevista etnográfica fragmentada para ejemplificar uso del instrumento	

Apéndice 9

Formato de entrevista semiestructurada dirigida a las profesoras informantes durante la fase de diagnóstico

<p>Seminario Andrés Bello Instituto Caro y Cuervo</p> <p>Maestría en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua</p> 
<p>ES1: entrevista semiestructurada</p>
<p>Fecha: Hora:</p> <p>Informante: profesoras del centro etnoeducativo</p>
<p>Bloque uno</p> <p>Autorización, condiciones de la comunidad para investigar y caracterización de las profesoras</p>
<p>Objetivo: dar a conocer a las profesoras la importancia de la entrevista para hacer el diagnóstico inicial propio de la primera fase de investigación.</p> <p>Preguntas orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuánto tiempo lleva usted como profesora de este Centro Etnoeducativo? 2. ¿Qué cursos orienta y cuántos niños tiene a su cargo? 3. ¿De qué lugares son los niños que asisten al Centro Etnoeducativo?
<p>Bloque dos</p> <p>Caracterización de la institución etnoeducativa, acompañamiento de las autoridades indígenas y de las instituciones estatales de La Guajira.</p>
<p>Objetivo: obtener datos de los profesores, de la institución, de las autoridades, y de las instituciones de la Gobernación de La Guajira.</p> <p>Preguntas orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Quién coordina o supervisa su trabajo como profesora? 2. ¿Reciben capacitaciones para realizar su trabajo con los niños? 3. ¿Sabe usted que espera la comunidad de esta ranchería en relación con la lectura y la escritura de los niños en español?
<p>Bloque tres</p> <p>Currículo y condiciones de diglosia</p>
<p>Objetivo: obtener datos sobre el currículo y las prácticas de enseñanza-aprendizaje en la institución acorde a las condiciones de diglosia.</p> <p>Preguntas orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo funciona la educación propia, el proyecto <i>Anna Akua Ipa</i>, en relación con el aprendizaje del español como segunda lengua? 2. ¿Cómo relaciona usted el wayuuunaiki con la enseñanza del español?

Bloque cuatro
Prácticas de enseñanza-aprendizaje en el aula

Objetivo: obtener datos respecto a la planeación, la práctica, las estrategias, los recursos de las profesoras en relación directa con la enseñanza del español como segunda lengua.

Preguntas orientadoras:

1. Profesora, usted me puede describir una clase de español con los niños que tiene a su cargo.
2. ¿Cuánto tiempo a la semana se dedica a la clase del español?
3. ¿Cuáles son los contenidos que se trabajan en la clase de español?
4. ¿Qué materiales, libros, guías tiene para enseñar español?
5. ¿Qué leen y qué escriben los niños en español?
6. ¿Ha identificado algunas dificultades de los niños en relación con la lectura y la escritura en español?

Bloque cinco
Interculturalidad y tradición oral

Objetivo: obtener datos respecto a los aspectos interculturalidad, la tradición oral wayuu y las percepciones respecto a la lectura y la escritura en español.

Preguntas orientadoras:

1. ¿Relaciona usted la enseñanza del español con las actividades cotidianas que realizan los niños wayuu?
2. ¿Ha usado los relatos de la comunidad wayuu en sus clases de español?

Apéndice 10

Formato de entrevista semiestructurada dirigida a la profesora informante durante la fase de reflexión

<p>Seminario Andrés Bello Instituto Caro y Cuervo</p> 
<p>Maestría en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua ES2: Entrevista semiestructurada</p>
<p>Fecha: Hora: Participante: profesora *****</p>
<p>Bloque uno Socialización del contenido de las tres unidades didácticas.</p> <p>Objetivo: obtener datos de la perspectiva de la profesora respecto a la implementación de las unidades.</p> <p>Preguntas orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué algunos niños no conocen algunas prácticas culturales? 2. ¿Por qué cree usted que el territorio fue uno de los temas de interés de los niños? 3. ¿Qué opina usted sobre leer textos con contenidos de su territorio y prácticas socioculturales? 4. ¿Por qué cree usted que algunos niños no tienen experiencias en las actividades que realizan en el territorio del resguardo <i>Perratpu</i>?
<p>Bloque dos Efectos observados en los participantes</p> <p>Objetivo: obtener datos de la perspectiva de la profesora respecto a los efectos en los participantes por la implementación de la propuesta didáctica.</p> <p>Preguntas orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué le han dicho los niños sobre las clases conmigo? 2. ¿Qué ha observado usted en los niños que han asistido a las clases conmigo? 3. ¿Qué le ha dicho la profesora de tercero, cuarto y quinto de los niños que asisten a las clases conmigo?

Apéndice 11

Formato de entrevista semiestructurada dirigida a la muestra de participantes durante la fase de diagnóstico

Seminario Andrés Bello Instituto Caro y Cuervo Maestría en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua	
ES-N: entrevista semiestructurada	
Código participante:	
Fecha:	
Bloque uno Lectura en voz alta	
Objetivo: obtener datos de los participantes para diagnosticar competencias comunicativas	
Preguntas orientadoras:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Te gusto leer la historia de La Guajirita? ¿Por qué? 2. ¿Qué dice aquí ? 3. ¿Te gusto escribir en la hoja en blanco? 4. ¿Qué dice en la hoja en la que escribiste? 5. Vamos a una de las hojas que tienen texto en wayuunaiki 6. ¿Sabes leer en wayuunaiki? 	
Bloque dos Actitudes frente a la lectura y escritura	
Objetivo: obtener datos de los participantes para diagnosticar competencias comunicativas	
Preguntas orientadoras:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Prefieres leer en wayuunaiki o en español? 2. ¿Prefieres escribir en wayuunaiki o en español? 3. ¿Te gustaría aprender a leer y escribir en wayuunaiki o en español? 	

Apéndice 12

Formato de entrevista semiestructurada dirigida a los participantes durante la fase de reflexión

Seminario Andrés Bello Instituto Caro y Cuervo Maestría en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua	
ES3: entrevista semiestructurada	
Fecha: Hora:	
Código participante:	
Bloque uno Narrativas de origen y prácticas socioculturales	
Objetivo: obtener datos de los participantes para evaluar el efecto de leer y escribir sobre lo propio.	
Preguntas orientadoras:	
5. ¿Te gusto leer y escribir la historia de <i>Walekerü, Juyá y Maleiwa</i> ? ¿Por qué? 6. ¿Te gusto leer textos relacionados con el tejido wayuu? ¿Por qué? 7. ¿Te gusto leer textos relacionados con las costumbres de los wayuu? ¿Por qué?	
Bloque dos Territorio, experiencias y comunidad	
Objetivo: obtener datos de los participantes para evaluar el efecto de leer y escribir sobre sus experiencias y territorio.	
Preguntas orientadoras:	
4. ¿Te gusto leer textos relacionados con el santuario de fauna y flora? ¿Por qué? 5. ¿Te gusto leer textos relacionados con los bosques de tu ranchería? ¿Por qué? 6. ¿Te gustó inventar historias relacionadas con los animales de tu comunidad? ¿Por qué? 7. ¿Te gusto leer y escribir textos relacionados con las actividades que realizan en tu ranchería? ¿Por qué? 8. ¿Te gustó inventar historias relacionadas con los niños de la comunidad? ¿Por qué?	
Bloque tres Propuesta didáctica	
Objetivo: obtener datos de los participantes relacionados con las actividades para leer y escribir durante las sesiones.	
Preguntas orientadoras:	
1. ¿Te gustó escuchar la lectura en voz alta de la profesora? ¿Por qué? 2. ¿Te gustó leer en grupo con tus compañeros? ¿Por qué? 3. ¿Te gustó leer de forma individual? ¿Por qué? 4. ¿Te gustó compartir con tus compañeros lo que tú comprendías cuando leías un texto? ¿Por qué? 5. ¿Te gustó leer textos por partes y avanzar en la medida que dialogabas con tus compañeros? ¿Por qué? 6. ¿Te gustó leer y corregir lo que escribían tus compañeros? ¿Por qué? 7. ¿Te gustó escribir lo que pensabas sobre los textos que leías? ¿Por qué? 8. ¿Te gustó escribir para que tus compañeros leyeran lo que tú escribías? ¿Por qué?	

Bloque cuatro**Concepciones sobre leer y escribir**

Objetivo: obtener datos de los participantes relacionados con lo que significa para ellos leer y escribir.

Preguntas orientadoras:

1. ¿Qué es para ti leer?
2. ¿Qué es para ti escribir?
3. ¿Te gustaría seguir leyendo y escribiendo como lo hicimos en las sesiones?, ¿por qué?

Apéndice 13A

Muestra prueba de diagnóstico

Lectura para grado segundo:

1. Leo un fragmento de una historia relacionada con mi comunidad ETN1-2d



Jintulu wayuu
Guajirita

Atamataasü mapa'aya taya julu'uje tou 'lakalü, tojui' taka anüipaamüin, saasa e' ejanai ju' katüin tapüshikana, anasü ma'in aapajaa jüküjala maachon jüchiki kajuyairua kasa jümaiwajatü, wa'ta jaali kasa jüküjapu'uka wamüin, jüchiki tü anaakalü akua'ipa.



Bajé de mi chinchorro, caminé y abrí los ojos.

Salí a escuchar las historias de la abuela.



Lectura para grado tercero, cuarto y quinto:

1. Leo un fragmento de una historia relacionada con mi comunidad Anaku'á

Ka'ikalü tü, wane ka'ti anashaatasü ma'in, ma'aka ja'in jupushua ka'ikalüirua julu'u toumain.

Achijiraashii waya jutuma ni'ira kootole'arakai, aapitchi jümaa ja'yuitpain kaika.

Naa tepichi atunkushiikana päülü'ü, achijiraashi jüma naputtapünaain julu'ujee nou'la.

Eekana waneirua, ma'aka ta'in, anaataashii ne'e jüpüla tunkataa. Anasü ma'in tü tou'lakalü, mataasü juyujakalü ta'in





Este fue un día especial, como todos los días en mi rancharía.

El canto del gallo anunció la llegada de un nuevo día.

Algunos de los niños que estaban en el rancho se despertaron sorprendidos.

Otros, como yo, nos acomodamos para seguir durmiendo.

Es que el chinchorro donde duermo tiene la capacidad de arrullar mis sueños.



Apéndice 13B

Lectura implícita y explícita para grado segundo. Muestra de participante P2-4, fase de diagnóstico, ciclo uno:

2. Actividad de comprensión de lectura del fragmento del texto "La guajirita".

¿A quién escucha la niña?



A los chivos



A la abuela



A una niña

¿Cuándo escucha la niña las historias de la abuela?



En la mañana



En la tarde



En la noche

¿Cómo es la Guajirita?

Escribe unas palabras que describan la niña de la historia

La niña tiene: cabello negro, la mañita rosa de Le, zapatos guareño



Lectura implícita y explícita para grado tercero, cuarto y quinto. Muestra de participante P4-4, fase de diagnóstico, ciclo uno:

2. Actividad de comprensión de lectura del fragmento del texto "La guajirita".

¿Quién anunció la llegada de un nuevo día?



La abuela



El gallo



Los chivos

¿En qué momento del día la Guajirita escuchó al gallo?



En la noche



En la tarde



En la mañana

¿Cómo podría continuar la historia de la Guajirita?

Escribe en las siguientes líneas lo que le puede pasar a la Guajirita por seguir durmiendo:

... se despierta con el gallo...

... se levanta y va a buscar agua...

... se levanta con los chivos...

Apéndice 13C

Producción libre de participante de grado segundo, fase de diagnóstico, ciclo uno: P2-1

Tengo 7 años.
 Estoy en 2^o grado.
 Yo voy a ir a la bremsyila

Producción libre de participante de grado tercero, fase de diagnóstico, ciclo uno: P3-1

Tengo 10 años.
 Estoy en grado 3 grado.
 mima
 mima yuzita nemicomunida xinemicomunida iwaxaya iaxuxa
 salina RIO iaxuna pecajox imitio xaxtraneia salina
 sa dila coia pica imixwelo Patoxca imimacsa
 on de casa

Producción libre de participante de grado cuarto, fase de diagnóstico, ciclo uno: P4-3

Tengo 11 años.
 Estoy en 4^o grado.
 Yo tengo un niño
 Yo vivo en una rancharia
 Juego las muñeca de barro

Producción libre de participante de grado quinto, fase de diagnóstico, ciclo uno: P5-3

Tengo 11 años.

Estoy en 5º grado.

Yo soy una niña Guadalupe como la Guafinita tengo 11 años
 y mi mamá es Guafinita y mi Papá es Arjuna pero
 él no vive con mígo solo es mamá la que me
 alimenta y ella es Papá y mamá Panosatos
 tengo una familia como tengo mamá tengo mi
 Aguelos tengo mi dios pero mi Papá no vive con mígo
 por que tiene otros hijos pero yo lo quiero
 mamá no trabaja a mí me gusta hacerle a mi Aguelo
 a mí me gusta mirar chivera y saltar en la arena del mar
 cuando mi Aguelo va a buscar al burro de memoria
 me gusta bailar me muevo. Yo todavía juego yo soy
 una niña Guafinita que todavía quiere ser una niña
 juego con mis amigas y soy contenta

Soy una wufiú y me gusta como soy

