

¡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

Laura Victoria Alemán Gutiérrez
Lina Marcela Torres Tovar
María Alejandra Vélez Mendoza

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Modernas
Bogotá, 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

Laura Victoria Alemán Gutiérrez
Lina Marcela Torres Tovar
María Alejandra Vélez Mendoza

Trabajo realizado para optar el título de Licenciadas en Lenguas Modernas

Asesor: Carlos Rico Troncoso

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Modernas
Bogotá, 2017

Bogotá, junio 14 de 2017

Señores

BIBLIOTECA ALFONSO BORRERO CABAL
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá

Ref: Presentación del trabajo de grado titulado: *Explora la lectura y la escritura!*
Diseño de un material dialéctico para el desarrollo de la lecto-escritura en español
como segunda lengua para niños de la comunidad wayuu

Apreciados Señores:

Reciban un cordial saludo. Atendiendo al procedimiento seguido de presentación de trabajo de grado de un estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, les estoy haciendo llegar el aval definitivo en relación con el trabajo de grado presentado por las estudiantes Laura Victoria Alemán Gutiérrez, Lina Marcela Torres Tovar y María Alejandra Vélez Mendoza.

Las estudiantes en mención presentaron su trabajo y fue aprobado en sustentación. Han hecho la incorporación de las sugerencias hechas por el jurado y en este sentido el trabajo se encuentra listo para ser llevado a la Biblioteca General.

Agradezco su atención y estaré atento ante cualquier requerimiento que ustedes a bien tengan.

Cordialmente,



Dr. Carlos Rico Troncoso
Asesor de trabajo de grado
crico@javeriana.edu.co

Agradecimientos

Para comenzar, queremos agradecerle a Carlos Rico por habernos acompañado y apoyado en este largo proceso del diseño de este material. Igualmente, queremos agradecer a todos los miembros de la comunidad Cousepa en Manaure, La Guajira; es gracias a ellos que este proyecto ha podido realizarse como una investigación acción-participativa. La ayuda de los profesores y de los estudiantes fue vital y la inmersión en su comunidad, bastante enriquecedora para nosotras no solo en aspectos académicos sino también personales. Además, queremos agradecer a Mauricio Pérez y Fabián Benavides, quienes nos guiaron y ayudaron a diseñar un material que no se centrara en aspectos mecánicos de la enseñanza. Finalmente, agradecemos a nuestros padres por habernos acompañado y apoyado durante todo este proceso. El desarrollo de este trabajo no habría sido posible sin la ayuda de todos los ya mencionados.

Aneruja

Tabla de contenido

<u>Resumen</u>	12
0. <u>Introducción</u>	14
0.1 <u>Contexto</u>	14
1. <u>Identificación de las necesidades</u>	17
1.1 <u>Presentación de los hechos problemáticos</u>	17
1.2 <u>Presentación del interrogante de investigación</u>	19
1.3 <u>Importancia de la investigación</u>	19
1.4 <u>Objetivos</u>	21
1.5 <u>Estado de la cuestión</u>	22
2. <u>Realización contextual</u>	29
2.1 <u>Contexto</u>	29
3. <u>Realización pedagógica</u>	31
3.1 <u>Marco teórico</u>	31
3.1.1 <u>Educación</u>	32
3.1.1.1 <u>Bilingüismo</u>	39
3.1.1.2 <u>Acomodación y aculturación</u>	44
3.1.2 <u>Enfoque</u>	47
3.1.2.1 <u>Posmétodo</u>	47
3.1.2.2 <u>Constructivismo</u>	49
3.1.2.2.1 <u>Enseñanza de la lecto-escritura</u>	50
3.1.3 <u>Propuesta</u>	56
3.1.3.1 <u>Diseño de material</u>	56
3.1.3.2 <u>Lecto-escritura</u>	61
3.1.3.2.1 <u>Perspectiva de la lecto-escritura</u>	66
3.2 <u>Marco metodológico</u>	78
3.2.1 <u>Enfoque de investigación</u>	78
3.2.2 <u>Ruta metodológica</u>	79
3.2.3 <u>Aspectos éticos</u>	86
4. <u>Diseño físico del material</u>	87

4.1 <u>Diseño instruccional</u>	87
5. <u>Evaluación del material</u>	88
5.1 <u>Exploración del contexto y sus necesidades</u>	88
5.1.1 <u>Instrumentos de recolección de datos</u>	87
5.1.2 <u>Análisis de resultados</u>	89
5.1.3 <u>Pilotaje del material</u>	93
5.1.4 <u>Análisis de resultados de los instrumentos</u>	93
6. <u>Conclusiones</u>	96
<u>Referencias bibliográficas</u>	99
Anexo #1.....	104
Anexo #2.....	112
Anexo #3.....	114
Anexo #4.....	118

Resumen

La comunidad wayuu, perteneciente a Colombia y a Venezuela, es una comunidad indígena que se ve en la necesidad de aprender español por aspectos académicos y sociales. Partiendo de esta necesidad, se realizaron entrevistas, encuestas, observaciones y también se entabló un diálogo como parte de la investigación acción participativa para así identificar las debilidades que los estudiantes presentan durante el proceso de aprendizaje de esta segunda lengua. Gracias a estos instrumentos, fue posible notar que una de las dificultades más grandes que ellos presentan está relacionada con el desarrollo de la lecto-escritura. A causa de la naturaleza de su lengua, a los niños de la comunidad Cousepa se les complica el desarrollo de estas habilidades. Además, los pocos materiales disponibles hacen que el aprendizaje de las mismas se torne en un proceso poco interesante y que no es efectivo. En el presente estudio, se diseñó un material para responder a esta debilidad. El material propuesto se adapta al contexto en el cual será utilizado; esto siguiendo los principios del aprendizaje situado - al basarse en situaciones reales propias del contexto -, de la etnoeducación - dado que son una población indígena - y del constructivismo - para desarrollar habilidades sociales -. Así pues, se propuso una cartilla que busca desarrollar las habilidades mencionadas basándose en elementos culturales propios de la comunidad. De igual manera, se trabajan ejercicios tanto de comprensión como de producción para los estudiantes.

Palabras clave: comunidad wayuu, lecto-escritura, diseño de material, etnoeducación, aprendizaje situado, constructivismo, elementos culturales.

Abstract

The wayuu community, belonging to Colombia and Venezuela, is a native community who needs to learn Spanish for academic and social purposes. Based on this need, interviews, surveys and observations were done, as well as the dialogue established as part of the Participatory Action Research to identify the weaknesses the students have during the second language learning process. Through these instruments, it was possible to notice that one of the strongest difficulties they have is related to the development of reading and writing skills. Due to the nature of their first language, it becomes complicated for the children the development of these skills. In addition, the materials available make the learning process uninteresting and not effective. In this research, a material was designed to respond to this need. The material created is adapted to the context where it will be used. This is accomplished by following the situated learning, ethno education and constructivism principles. Therefore, a primer was designed for developing these skills. The primer not only is based on different cultural elements belonging to the community but also suggests comprehension and production activities for the students.

Key words: wayuu community, reading and writing, material design, ethno education, situated learning, constructivism, cultural elements.

0. Introducción

En el presente trabajo se propone el diseño de un material de lecto-escritura para el desarrollo de estas habilidades en español como segunda lengua para niños de la comunidad wayuu. Para la elaboración del mismo hemos decidido seguir la ruta metodológica propuesta por Tomlinson (2011) para el desarrollo de materiales. Aunque él propone 6 fases, hemos adaptado la ruta a nuestra investigación y hemos propuesto las siguientes 5 fases a seguir: identificación de necesidades, realización contextual, realización pedagógica, diseño físico del material y evaluación del material. A continuación, explicaremos cómo se ha estructurado el trabajo con base en estas 5 fases.

Para comenzar, la identificación de necesidades consiste en la exploración del contexto en el cual se lleva a cabo la investigación. De igual forma, se analizan las problemáticas relacionadas con el trabajo que fueron identificadas en la comunidad; se profundiza en la importancia de este trabajo para la población debido a que sus prácticas se modifican según el territorio en el que se encuentran y se plantean los objetivos que se buscan responder por medio de la investigación. Para finalizar esta fase se presentan algunas investigaciones previas que dan cuenta del estado del objeto de estudio.

Después de la explicitación de la fase mencionada, es necesario especificar la población con la que se trabajó. Sobre esta hablaremos en la realización contextual. En cuanto a la realización pedagógica, se menciona todo el trasfondo teórico relacionado con la investigación; también se detalla la metodología escogida para el trabajo según el contexto. En la cuarta fase se muestra el diseño instruccional del material en el cual se explica cómo está organizado y estructurado y por qué se ha hecho de esa manera. Finalmente, en la evaluación del material, se muestran los resultados de los diferentes instrumentos que se usaron tanto en la identificación de necesidades como en el pilotaje del mismo.

0.1 Contexto

A través del territorio colombiano es posible identificar 87 pueblos indígenas (DANE, 2007). Entre de estos diferentes pueblos, el más grande es la comunidad wayuu. Los wayuu representan una gran parte de la riqueza cultural de Colombia. Esta comunidad se encuentra

tanto en Venezuela –en el estado de Zulia– como en Colombia –en el departamento de La Guajira–. En este departamento colombiano habitan principalmente en 6 municipios: Uribia, Manaure, Maicao, Riohacha, Barrancas y Fonseca (Mejía, 2011). Una gran porción de la población es bilingüe: hablan wayuunaiki –su lengua indígena– y español. Los wayuu se organizan por diferentes rancherías, en donde habitan con los más cercanos a sus familias. Sin embargo, también mantienen el contacto con las demás rancherías.

Para poder comprender mejor cómo está organizada esta población, el departamento se ha dividido en tres partes de acuerdo con sus recursos naturales: Guajira alta, media y baja. La Guajira alta es la que menos recursos tiene; mientras que la baja es la más beneficiada. El agua en la Alta Guajira escasea, razón por la cual los cultivos y el cuidado de los animales también se ve afectado por los pocos recursos que tienen. Además, no es fácil para ellos tener acceso al agua, a los alimentos y a otros elementos dado que se encuentran bastante alejados de las ciudades *occidentales* tales como Riohacha. Por otra parte, existen diferencias entre las zonas con respecto a la situación de bilingüismo que presentan. En La Guajira alta, la mayoría son monolingües debido a que tienen poco contacto con hablantes de español y no necesitan interactuar con ellos. En La Guajira media se puede evidenciar bilingüismo ya que ellos tienen mucho más contacto con los hablantes de español. Además, para ellos su lengua materna (L1) hace parte de su identidad y buscan preservarla, al igual que los de La Guajira alta. Por otra parte, la población de la Guajira Baja tiende a ser más bilingüe; e incluso se puede ver una preferencia por el uso del español ante el wayuunaiki (Mejía, 2011).

El trabajo de la comunidad, a nivel interno, está dividido entre aquello que hacen las mujeres y aquello que hacen los hombres. La labor desempeñada por los hombres está relacionada con los deberes a nivel interno de la comunidad, tales como la pesca, la construcción de viviendas y el cuidado del rebaño. Por otro lado, el trabajo de las mujeres en ocasiones sirve como sustento para la comunidad. Ellas son las que realizan los distintos tejidos tradicionales de la cultura wayuu entre los que se encuentran las mochilas, los chinchorros y los fajones. Es bastante común que estos tejidos sean comercializados, especialmente a los hablantes nativos del español (Mejía, 2011).

Es debido a este tipo de comercio que muchos wayuu deciden estudiar el español. Hoy en día, esto representa para ellos una necesidad para comunicarse con los hablantes de esta lengua, así como para poder hacer negocios e igualmente ser un sustento económico para sus familias

y también para su propia ranchería. De igual manera, en la actualidad muchos jóvenes wayuu deciden acceder a la educación superior. Adicionalmente, algunos integrantes de la comunidad deciden conseguir trabajos asalariados, lo cual implica que tengan un buen uso del español. Estas son las tres razones principales por las que ellos se ven expuestos desde la infancia al aprendizaje del español como segunda lengua (L2).

Como comunidad indígena, tienen una forma de educación tradicional autóctona debido a que han tenido un recorrido histórico particular. Los niños aprenden a través de las experiencias que viven dentro de las diferentes actividades que practica la comunidad. Esta formación que se genera dentro de la misma, busca fomentar la cortesía, los valores y las labores cotidianas con el propósito de “educar para bien” (Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación, 2012, p. 24). Sin embargo, para cumplir con este objetivo, la educación tradicional debe enfocarse en el crecimiento personal, el respeto al ritmo que cada uno de los niños tiene al aprender y la responsabilidad que adquieren ellos (Ibidem, p. 24).

La comunidad se guía por la etnoeducación. Esta busca “el fortalecimiento de su cosmovisión [la de la comunidad wayuu] y el reconocimiento de su especial relación con su territorio” (Ibidem, p. 36). En el proceso de aprendizaje del niño wayuu, se evidencian 3 etapas primordiales. En la primera, *ekirajaa sulu’u wakua’ipa*, es primordial el papel de la imitación y el juego en donde el niño aprende a través de su madre y por sí mismo. En la segunda etapa, *Suttia ekirajawaa*, la cual nos concierne, busca “fortalecer los conocimientos de los niños, adquiridos en el espacio comunitario de la ranchería, la iniciación en la interculturalidad y la segunda lengua” (Ibidem, p. 54). Por último, en la tercera etapa, *jüchecheria ekirajawaa*, el joven wayuu tiene conocimiento tanto de su identidad wayuu como de la cultura del español (conocida por ellos como *alijuna*) y puede poner en práctica los valores culturales por sí mismo.

La presente investigación se llevó a cabo en una ranchería ubicada en el municipio de Mayapo, La Guajira. Cabe mencionar que esta se encuentra ubicada en La Guajira media, lo cual nos indica que parte de sus miembros son bilingües por las razones anteriormente expuestas. La ranchería con la cual se trabajó se llama Cousepa. Esta es una comunidad conformada por 36 familias; cada una con un promedio de 7 niños. En total hay alrededor de 200 personas en la comunidad. Además, esta tiene su propia escuela llamada Institución Etnoeducativa Laachon Mayapo, sede Cousepa a la cual también asisten estudiantes que no son miembros de esta comunidad.

1. Identificación de las necesidades

1.1 Presentación de los hechos problemáticos

La Guajira, al igual que la comunidad wayuu, hace parte esencial del territorio colombiano. Esta es vista como una minoría por distintas razones. Para comenzar, la población de indígenas en Colombia es un porcentaje pequeño frente al total de la población. Según el censo de 2005, los indígenas representan un 3.43 % de la población del país, siendo 1.392.623 habitantes (DANE, 2007). Como bien es sabido, se considera el español como lengua oficial de la nación. Aunque la Constitución Política de Colombia indica que el idioma oficial es el español y que las lenguas de los grupos étnicos pertenecientes a la nación también son oficiales, declara que estas solo lo son únicamente en sus territorios. Lo anterior ha dado paso a que las lenguas indígenas sean menospreciadas hasta el punto de que, en ocasiones, no se considere que los indígenas sean bilingües aunque puedan comunicarse tanto en su lengua indígena como en español.

Por otro lado, es necesario entender que la comunidad wayuu se ve en la necesidad de aprender el español como segunda lengua para poder comunicarse con personas que no hacen parte de su comunidad, es decir, *alijunas*. Esto se debe a que la mayoría de los negocios y estudios formales que pueden hacer, se realizan en español ya que ellos se encuentran en un país hispanohablante. A pesar de que el aprendizaje del español es necesario, no cuentan con los materiales adecuados para llevar a cabo este proceso. Los materiales que utilizan en los primeros grados para la enseñanza de esta L2 y de la lecto-escritura son diseñados y desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Estos no están adaptados al contexto en el que van a ser utilizados; no tienen en cuenta el hecho de que se trabaja con una comunidad indígena específica.

Este material que la comunidad usa en la institución para aprender español no responde a las necesidades que los niños tienen. Dado que son una comunidad indígena, el conocimiento que tienen sobre esta L2 es bastante limitado. Asimismo, no han adquirido los fundamentos básicos de la lecto-escritura – entre los cuales se encuentran: saber cómo tomar un libro, saber en qué dirección se lee, entender la diferencia entre un dibujo y un mensaje escrito y entender

el propósito que tiene la lengua escrita –. Estos vacíos que ellos presentan con relación a los fundamentos de la lecto-escritura se dan por dos razones principales:

- Debido a que en sus hogares no están expuestos al español –ya sea oral o escrito–, se les dificulta más el aprendizaje de la lecto-escritura. La razón de esto se debe a que un niño *occidental* está expuesto a la lengua escrita desde que nace; está acostumbrado a verla en televisión, en cuentos y en otros medios. Esta exposición temprana de la lengua escrita les ayuda en su proceso de adquisición de la lecto-escritura pues ya han tenido un acercamiento a la lengua (Cadavid, 2016).
- Los niños wayuu tienen un desconocimiento de la lengua escrita dado que su L1 es oral y no tiene sistema de escritura. Este factor hace que para ellos sea más difícil desarrollar la lecto-escritura. Además, se ven enfrentados a aprender su L2 al tiempo que aprenden a escribir y leer. Esto implica que el proceso de aprendizaje de esta habilidad no puede darse de la misma manera que se da con un niño que tiene el español por L1.

La falta de conocimiento de estos aspectos debería trabajarse al momento de enseñar tanto el español como la lecto-escritura. Sin embargo, los materiales que propone el MEN no se enfocan en trabajar estos aspectos; por el contrario, se asume que los estudiantes ya tienen este conocimiento y tanto el español como la lecto-escritura se enseñan como se suele hacer a los niños que tienen el español como L1. El hecho de que este material no presente un método para suplir estos vacíos y enseñar estos aspectos mencionados trae importantes consecuencias que afectan el proceso de aprendizaje. De igual manera, representan inconveniencias a largo plazo. Por un lado, a los niños se les dificulta aprender esta L2 pues se les enseña como si fuera una L1; esto también afecta la lecto-escritura ya que no se trabajan los fundamentos básicos que les permitirían comprender cómo funciona esta. Por otro lado, el desarrollo y aprendizaje no adecuado de estas habilidades y del español, impide que los niños tengan un nivel adecuado al momento de ingresar a instituciones de educación superior. Evidentemente, el nivel afecta su desempeño en estos contextos, trayendo consecuencias negativas para su estudio.

Es prudente hablar también de los aspectos culturales que los materiales manejan. Debido a que los materiales utilizados se basan en contenidos *occidentales*, se presentan muchos elementos con los cuales los niños wayuu no están familiarizados. El hecho de que los estudiantes no comprendan información del material implica que los profesores se vean en la

necesidad de explicar todos estos conceptos, lo que hace del ejercicio algo tedioso y poco interesante. Además de esto, hace que el estudiante no se motive directamente con el material porque no ve la importancia del mismo en su vida cotidiana; lo anterior repercute en su desempeño al momento de utilizar estos materiales y realizar sus actividades. Así, es necesario que los materiales que se utilicen en la comunidad reflejen su cotidianidad y tengan elementos propios para que ellos puedan ver la relevancia del contenido y de las actividades.

Estos hechos problemáticos llevan a que los profesores se vean en la necesidad de crear sus propias estrategias y materiales para que el proceso de aprendizaje de español se dé de una forma más eficiente. El material disponible es en ocasiones muy avanzado o poco aplicable al contexto. Cabe añadir que el material que se ha utilizado no tiene en cuenta la manera en que la comunidad aprende. Como se mencionó anteriormente, los profesores tienen que explicar los conceptos presentes en los materiales pues los niños no los entienden debido a que no los ven en su cotidianidad. Es importante aclarar que la metodología de la comunidad abarca actividades basadas en aspectos propios de la cultura como juegos, mitos, bailes, entre otros. Adicionalmente, este material no propone un *input* con contenidos significativos de la cultura wayuu debido a su carácter *occidental* y estandarizado. Por esta razón, los niños no se motivan por el aprendizaje lo que conlleva a que tampoco se apropien del español.

1.2 Presentación del interrogante de investigación

¿Qué tipo de material didáctico permite el desarrollo de la lecto-escritura de los niños de la comunidad wayuu?

1.3 Importancia de la investigación

Como ya se ha mencionado, el español se convierte en una necesidad para la comunidad wayuu en diferentes aspectos. Es pertinente que los integrantes de la comunidad tengan la posibilidad de desarrollar sus competencias lingüísticas en esta lengua. El material que se propone busca desarrollar la habilidad de lecto-escritura en niños wayuu cuya lengua nativa es el wayuunaiki. Considerando que su lengua nativa es oral y que a través de diferentes

investigaciones se ha encontrado que es común que los estudiantes wayuu tengan falencias en esta habilidad (Castillo, Ríos y Salazar, 2009), resulta necesario hacer el diseño de un material que facilite el desarrollo de esta habilidad en la que los estudiantes wayuu tienen dificultades. De esta manera, en un futuro tendrán más facilidades para desenvolverse en contextos de uso del español donde pondrán en práctica las habilidades de escritura y de lectura.

Como ya se ha dicho, la comunidad wayuu representa una parte de la riqueza cultural colombiana. Aunque sean vistos como una minoría, es importante promover su cultura y ayudarlos a preservarla. Por consiguiente, el material que se propone busca promover y reforzar el valor que tiene la cultura y las tradiciones de su comunidad a través del aprendizaje de esta segunda lengua. Dado que los materiales que se han estado implementando en la comunidad no reflejan su propia cultura, los estudiantes no encuentran significativo el aprendizaje; en ocasiones, se torna complicado para ellos comprender el contenido de los mismos ya que no están familiarizados con ciertos conceptos *occidentales*. Es por esta razón que el material está mano a mano con los elementos culturales de la región y no está enfocado en la aceptación de una cultura parcialmente desconocida para ellos. En este caso, los relatos míticos, los cuentos, las tradiciones y festividades, así como las visiones culturales que tienen son la base fundamental para la creación del material.

Por otra parte, el material representa un beneficio para los profesores de la institución en tanto que puede funcionar como un apoyo pedagógico para ellos. Esto se puede evidenciar ya que el material se adapta al contexto y a las necesidades de los estudiantes. Las actividades que se proponen se basan en aspectos propios de la comunidad para que así los estudiantes comprendan las temáticas y también se sientan identificados. Asimismo, se deben tener en cuenta las dificultades que tienen los estudiantes con la lengua escrita – causadas por su lengua materna – y se busca solventarlas. De esta forma, los profesores podrán enseñar esta L2 de una manera significativa. Adicionalmente, el material ayuda a fortalecer la habilidad de lecto-escritura. Teniendo en cuenta que los niños wayuu no pueden adquirir la lecto-escritura de la misma manera que los niños *occidentales*, se convierte en una necesidad crear un material que se adapte a la forma en que los primeros adquieren esta habilidad. Resulta pertinente diseñar un material para que ellos puedan desarrollar sus habilidades de lectura y escritura al tiempo que aprenden la L2. Este debe trabajar el aprendizaje del español como segunda lengua y el aprendizaje de la lecto-escritura en conjunto.

Además, la mayoría de los materiales utilizados son estandarizados, por lo que no se basan en los elementos y prácticas sociales particulares de una población específica, sino que manejan elementos *occidentales*. Las metodologías y contenidos expuestos en dichos materiales no corresponden con las prácticas educativas de la comunidad en cuestión. La cartilla que proponemos, al basarse en el aprendizaje situado, puede resolver algunos de los problemas evidenciados durante la fase de exploración de necesidades a través de elementos culturales propios de la comunidad. Este tipo de aprendizaje trabaja con aspectos característicos del grupo y del contexto y les permite a los estudiantes hacer uso de su conocimiento previo. Esto permitirá que los estudiantes se sientan cómodos y motivados con las temáticas a tratar y podrán desarrollar la habilidad de lecto-escritura de una manera menos problemática.

Como se mencionó anteriormente, las prácticas en las que se basan la mayoría de los libros disponibles son tradicionales en cuanto al manejo de la lecto-escritura. Esta se enseña partiendo de las letras y las vocales, trabajando las diferentes unidades de la lengua escrita y utilizando ejercicios de repetición de información. El presente material, una cartilla didáctica, busca desarrollar la lecto-escritura de una manera distinta ya que no se basa en ejercicios mecánicos –tales como la realización de planas, el aprendizaje de grafías aisladas, la identificación de grafías en palabras, entre otros,– y respuestas literales en donde no es requerida la comprensión de un texto por parte del estudiante para resolverlos. La cartilla intenta mejorar otro aspecto problemático de los niños: la comprensión. Para esto, se proponen actividades en las que la comprensión es necesaria pues hay presencia de ejercicios que se centran en información específica y también en información global. De esta manera, los niños podrán poner en práctica la habilidad de comprensión, lo que eventualmente los podrá ayudar en su vida académica.

1.4 Objetivos

- Objetivo general:
 - Diseñar un material didáctico que permita desarrollar la lecto-escritura en español como L2 basado en elementos culturales de la comunidad wayuu.

- Objetivos específicos:

- Identificar las necesidades propias de la comunidad educativa de la *Institución Etnoeducativa Laachon Mayapo, sede Cousepa* con relación al aprendizaje de la lecto-escritura en español como L2.
- Determinar el tipo de diseño instruccional para el desarrollo del material de lecto-escritura.
- Determinar la efectividad del material en cuanto al desarrollo de la lecto-escritura en el contexto wayuu.

1.5 Estado de la cuestión

A continuación presentamos los antecedentes concernientes a esta investigación. Para organizarlos y desarrollarlos, estos han sido divididos en tres grupos principales: estudios sociolingüísticos, estudios sobre educación indígena y estudios de diseño de material para enseñanza de L2.

- *Estudios sociolingüísticos*

En el campo de la sociolingüística, se clasifica el estudio realizado por Paola Isabel Mejía Rodríguez en el año 2011, el cual se titula *Situación sociolingüística del wayuunaiki: ranchería el Pasito*. Por medio de esta investigación se pretende conocer ciertos perfiles sociolingüísticos que se hacen presentes en la comunidad wayuu con respecto a las dos lenguas implicadas en su diario vivir: wayuunaiki y español. Por medio de la misma, se quiere “determinar cuál es el grado de vitalidad de la lengua wayuunaiki dada su relación con el español” (Mejía, 2011, p. 8). Para esto, la investigadora se vale del método etnográfico para la realización de su estudio, utilizando diarios de campo, observación, conversación, encuestas y entrevistas como procedimiento de recolección de datos.

En cuanto al bilingüismo que se puede presenciar en la ranchería el Pasito, se evidencia un contacto entre las dos lenguas anteriormente mencionadas. El bilingüismo se da tanto a nivel individual como social. La situación de bilingüismo se puede ver afectada por la edad en que se adquiere la segunda lengua. Así pues, se identifican tres posibilidades: bilingüismo simultáneo o auténtico –cuando un niño adquiere su L2 al mismo tiempo que su L1–, bilingüismo temprano o sucesivo –cuando un niño adquiere su lengua materna primero y su L2

la aprende durante su niñez– y bilingüismo tardío –ocurre cuando la L2 se aprende después de haber adquirido todas las habilidades lingüísticas en su L1–.

También es importante mencionar que el español representa una necesidad para ellos y esta es la razón por la cual lo aprenden. Diariamente se ven enfrentados a situaciones de comunicación con los habitantes de Villa Fátima, con quienes su relación es comercial. Sin embargo, no todos los integrantes de la comunidad manejan el mismo nivel de español debido a que no todos se han visto en la necesidad de comunicarse con personas. Se puede ver entonces, que las primeras generaciones, mayores de 61 años y 46 a 60 años, no recibieron una escolarización como las nuevas generaciones lo están haciendo en el presente; es decir, no aprendieron español como hoy se les imparte a los jóvenes mediante un programa que les exige esta L2 en la institución educativa.

En cuanto a la vitalidad de la lengua nativa de la comunidad, esta se da en función de la cantidad de contextos o situaciones en los que se deba hablar el wayuunaiki comparado con el español. Los espacios en los que se utiliza el español han ido aumentando ya que los jóvenes indígenas cada vez están más interesados en conseguir trabajos asalariados y en ingresar a la educación superior. Por lo contrario, el uso del wayuunaiki se ha limitado a los contextos familiares y tradicionales dentro de la misma comunidad. No obstante, se ve que el uso del wayuunaiki no ha ido disminuyendo, sino que se ha mantenido. Así, se puede concluir que su lengua nativa forma parte de la identidad de los miembros de la ranchería y tienen sentido de pertenencia hacia la misma y hacia su cultura.

- *Estudios de educación indígena*

En lo que respecta al campo de la pedagogía indígena, se han encontrado cuatro investigaciones que aportan desde sus metodologías y sus resultados a la presente investigación. Para comenzar, analizamos la investigación de Hamel, Brumm, Carrillo, Loncon, Nieto y Silva titulada *¿Qué hacemos con la Castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena* del año 2004, en donde se hace un recuento histórico en el que se observan diferentes problemas en la enseñanza de español en las escuelas Hidalgo y Michoacán de México con estudiantes de la comunidad p'urhepecha y asimismo se propone un programa para solventarlos. Allí, se evidencian falencias en la metodología de la enseñanza de una segunda lengua, por lo cual se plantea un nuevo programa

que busca el desarrollo intercultural del español como L2 (Hamel, Brumm, Carrillo, Loncon, Nieto y Silva, 2004). Problemas tales como la tendencia a opacar el idioma nativo indígena por el español, la negación de la propia cultura, la falta de preparación de los docentes, la falta de utilización de materiales y programas coherentes que no permitieron que la enseñanza del español fuera eficiente (Hamel et al., 2004) fueron las razones por las que se buscó un programa que permitiera un cambio en la metodología para que tales falencias se convirtieran en fortalezas de su aprendizaje.

La investigación propone un programa creado por seis profesores. En este, el español se enseña gradualmente durante la formación de los estudiantes, de manera que estos puedan tener un aprendizaje adecuado en su lengua nativa y, posteriormente, se puedan familiarizar con la L2. Además, tiene en cuenta la cotidianidad de los estudiantes, la cual juega un papel importante. Esto se evidenció ya que, al exponer a los estudiantes a contenidos propios de su contexto, ellos estaban más motivados a aprender. Finalmente, el programa propuesto plantea tres principios para la enseñanza de español como segunda lengua: 1) separar el tiempo de la clase de español en donde solo se habla español; 2) adaptar la clase a los conocimientos de los estudiantes; 3) presentar los contenidos de manera atractiva y significativa para los estudiantes. Esta propuesta surge debido a que se comprobó que ni la gramática contrastiva ni la traducción eran eficientes para la enseñanza de español pues el estudiante no siente la necesidad de comprender las reglas gramaticales de esta lengua.

Por otra parte, el estudio realizado en el valle de Mezquital titulado *El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües* del año 2009 realizado por Hamel, pone en evidencia algunos factores problemáticos para la enseñanza de español como segunda lengua en una comunidad otomí en México. Al igual que en el anterior estudio, a través de una investigación etnográfica, se observa que las problemáticas presentes en el aprendizaje del español como L2 están relacionadas con la falta de formación de los profesores. Esto en tanto a que las metodologías usadas resultan poco eficientes con respecto a las necesidades de la comunidad; en este caso en específico, estas son el analfabetismo y la falta de comprensión lectora. También se hace evidente que los profesores recurren en mayor parte a la repetición, así que los estudiantes se limitan a la memorización de contenidos sin comprender los enunciados. Por ende, el estudiante entiende la escritura como una copia de las palabras (Hamel, 2009). Por último, se hace hincapié en la importancia del

contenido y no de la forma. Debido a lo anterior es posible comprender que la traducción como único método de enseñanza no es efectivo, pues reduce el aprendizaje del español a un ejercicio de memorización.

El estudio de Hamel (2009) resalta también el hecho de que el material utilizado, el cual buscaba desarrollar el español como lengua materna, presentaba un *input* muy complejo, lo cual tenía como resultado que el estudiante tuviera vacíos en su proceso de aprendizaje de español. Por esta razón recomienda, basándose en Krashen (1980, citado por Hamel), la utilización de un material que proponga un *input* comprensible para los estudiantes. De esta manera, es necesario seguir un objetivo el cual se debe plantear de acuerdo con las necesidades, la progresión del aprendizaje y las proposiciones metodológicas que se desarrollen en la comunidad.

Adicionalmente, el estudio trae a colación la importancia de la convivencia entre las dos lenguas en el salón de clase. Los profesores se ven en la necesidad de utilizar el cambio de código para dar algunas instrucciones. Esto causa que ambas lenguas se utilicen en la clase y lleven a que el estudiante se acostumbre a un aprendizaje a través de la traducción pues este se habitúa a la repetición de los enunciados, una primera vez en español y luego en otomí. Así pues, esta última se reduce a ser una lengua de instrucción para asegurar la comprensión de los estudiantes lo que la reduce a “una función auxiliar y subordinada” (Hamel, 2009).

En lo que respecta a las falencias observadas en el ámbito universitario, el estudio titulado *Estudiantes indígenas mexicanos ante la educación superior en la lengua española*, publicado en el año 2014 por Enríquez, muestra las diferentes dificultades a las cuales se enfrentan estos estudiantes indígenas al ingresar a la universidad. Además, también se analizan las actitudes lingüísticas por parte de los mismos tanto hacia su L1 como hacia su L2. Esta investigación es de tipo cualitativo; es por esto que se utilizaron métodos como las entrevistas individuales y análisis de textos realizados por los mismos estudiantes. Al igual que el estudio realizado por Hamel (2004), Araceli Enríquez muestra que los estudiantes tienen dificultades en cuanto al aprendizaje en las habilidades de lecto-escritura, lo cual también afecta su desempeño en los estudios universitarios.

Las falencias y dificultades que afrontan ellos se presentan debido a la exigencia por parte de la universidad en los trabajos que implican una producción escrita. Dado que están en un contexto de educación superior, la institución es más rigurosa en cuanto a la evaluación de los

trabajos que ellos deben presentar. Como razón principal de esta falencia se encontró que, debido a que sus lenguas nativas son orales, el aprendizaje de las habilidades de lecto-escritura en español no es totalmente desarrollado como se esperaría en un hablante nativo de español. Adicional a esto, su lengua materna se limita a un contexto social y familiar; mientras que la L2 es usada durante las clases.

Asimismo, este problema resulta evidente ya que a los estudiantes no les gusta su L2. En primera instancia, el español es visto más como una necesidad que como un gusto; y en segunda, según las encuestas realizadas en la investigación, es posible notar que los estudiantes no tuvieron una educación formal en donde los profesores tuvieran la metodología apropiada para desarrollar y fortalecer tales habilidades en el español. Con esto último se evidencia que no solo son factores personales los que afectan directamente el aprendizaje del español, sino que también existe una relación estrecha con la formación de los profesores, quienes no saben cómo enseñar a leer y escribir en español.

Es oportuno hablar sobre los errores que suelen presentar los estudiantes indígenas al momento de escribir en su L2. La investigadora identifica cuatro tipos de errores: 1) oralidad vs escritura: debido a la pronunciación de ciertas palabras o, en ocasiones, de frases completas, los estudiantes tienden a eliminar letras o hasta preposiciones; 2) uso de verbos: hay estudiantes que no tienen una clara distinción entre los verbos ‘estar’ y ‘haber’ ya que en su L1 solo existe un término que cobija los dos conceptos; 3) concordancia: los estudiantes suelen cometer errores al hacer la concordancia de género y número; y 4) uso de las preposiciones: los estudiantes se pueden confundir al momento de usar una preposición determinada debido a la variedad de las mismas y de los usos que se hacen en español.

Gracias a la investigación realizada por Araceli Enríquez (2014), se puede concluir que es necesario reconocer la diversidad lingüística de un contexto determinado pues no hacerlo puede llevar a la discriminación de una minoría que no maneja la lengua más prestigiosa de la zona. Con base en lo anterior, es posible afirmar que en ocasiones puede ser de gran ayuda crear políticas de inclusión y visibilidad para así beneficiar a esta población. Para finalizar, no hay que dejar de lado la diversidad cultural de un país y lo que esto representa para el mismo. Es vital mostrarles a los estudiantes indígenas que sus lenguas y sus culturas son tan importantes como lo es el español.

Ahora bien, se encontró una investigación realizada en la comunidad wayuu titulada *La educación de la infancia wayuu a través de los relatos míticos de su cultura* del año 2009 de Mery Mejía, en donde se analiza la relación de los relatos míticos de la comunidad con la educación de niños de siete a doce años de la institución educativa intercultural Piyushipana en Maicao, La Guajira. Allí el concepto etnoeducación sale a flote, demostrando que los estudiantes de comunidades indígenas tienen una educación diferente a la escolarización presentada en el resto del país a los niños que no pertenecen a alguna etnia. La etnoeducación es definida, según la Ley de Educación, como la educación otorgada a grupos étnicos que debe estar ligada al ambiente y las diferentes características culturales autóctonas, las cuales deben ser respetadas desde sus creencias y tradiciones. Es por esto que la investigación tiene el objetivo de analizar el rol que cumplen los relatos míticos dentro de la educación de los niños.

Para lo anterior, la recolección de datos mediante encuestas a docentes y sabedoras fue un medio importante para saber si en realidad utilizan o no los relatos oriundos de la comunidad. Adicionalmente, y con el objetivo de observar en qué medida se ven reflejados conceptos como «comunidad», «niño», «educación», etc., la autora propuso un taller a los niños en donde debían escribir un relato que haya sido contado por alguien mayor. El propósito de estos talleres fue ver cómo se relacionan las diferentes creencias mostradas en los relatos con los conceptos propuestos, además de algunos otros que podrían ser desarrollados desde los mismos cuentos. Como resultado, y desde el análisis de las encuestas y los talleres, se evidencia que la comunidad hace uso de los relatos míticos porque cada uno de estos hace parte de la vida diaria de los niños, por lo cual no solo tienen un impacto académico con el cual los niños aprenden, sino que, además, permiten un desarrollo integral en ellos. Asimismo, se hace notorio que la metodología de la escuela no solo hace uso de los mitos como material de aprendizaje, sino que también son usados para que los niños se puedan convertir en portadores de conocimiento tal como lo son sus ancestros, quienes forman parte fundamental de la vida de cada niño en la comunidad; es decir, los relatos míticos son usados para propósitos académicos y también aportan al desarrollo de cada integrante wayuu.

- *Estudios de diseño de materiales para enseñanza de L2*

El número de propuestas investigativas sobre el diseño de material para enseñanza de español como segunda lengua a comunidades indígenas es limitado. Se pudo encontrar un

trabajo presentado por Camelo llamado *Diseño de material para el fortalecimiento de la comprensión lectora en niños indígenas tikuna que aprenden español como segunda lengua*, del año 2011. En este se presenta la propuesta de la creación de un material didáctico para la mejora de la comprensión de lectura en español como L2 en niños de esta comunidad. Cabe recalcar que esta investigación no solo busca proponer un material que mejore la comprensión, sino que también que les permita crear estrategias para mejorar esta habilidad mediante el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas. Para ello, lo primero que la autora hace es una prueba diagnóstica con el objetivo de conocer el nivel de lengua de los estudiantes. Con esto claro, el material escogido, de acuerdo con la autora, debía poder ser modificado para estar al nivel de los estudiantes.

Así, y siempre teniendo en cuenta la opinión de la comunidad, se propone en primera instancia el desarrollo de la prueba diagnóstica en donde se ve reflejado el uso de estrategias en la comprensión lectora. Estas tienen una serie de textos divididos según la complejidad del mismo. De acuerdo a los resultados de estas pruebas, el material sería escogido. De esta manera, la evaluación y el análisis de las pruebas se realizan en relación con 6 estrategias: reconocer referentes (pronombres, conjugaciones, etc.), encontrar en el texto información específica, inferir el significado según el contexto otorgado, parafrasear fragmentos, inferir elementos no explícitos en el texto y emitir juicios y opiniones sobre el texto. Los criterios a evaluar son: 1) la comprensión literal; 2) reorganización de la información; 3) comprensión inferencial; y 4) comprensión crítica. Cada uno de estos responde a las estrategias, las cuales son evaluadas por medio de estadísticas que permiten ver la exactitud con la que los niños se desempeñan en cada estrategia.

Una vez evaluadas las pruebas, el taller didáctico se creó como solución a las falencias encontradas previamente. El material que se presenta a los niños para solventar el problema tiene un compendio de diferentes textos cortos que pueden asegurar un proceso constante. Cada uno de los textos desarrolla las mismas estrategias evaluadas en las pruebas. A medida que las visitas se hicieron para prolongar el uso de los talleres, se agregaban las estrategias metacognitivas y afectivas que, normalmente, los niños tikuna no sabían utilizar. Estos talleres fueron realizados siguiendo los principios del enfoque por tareas con el objetivo de mejorar su competencia comunicativa desde la lectura. Los intervalos de tiempo entre cada taller fueron

de periodos de cuatro a cinco meses puesto que era necesario tener un lapso largo de tiempo para poder saber si había un progreso o, de lo contrario, un retroceso del proceso.

Para conocer el proceso en cada estrategia a evaluar, se hizo una tabla de porcentajes que mostró la exactitud de los resultados de los talleres en cada una de las visitas. Las conclusiones del trabajo mostraron buenos resultados en cuanto a la propuesta de un material que desarrolla satisfactoriamente la comprensión lectora. De igual forma, fue posible desarrollar y reforzar estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas a través de los talleres y se demostró que los niños tuvieron un avance significativo en los talleres implementados.

Algunas de las estrategias evaluadas llegaron a tener cien por ciento en la última visita como resultado del proceso hecho con los talleres. En este sentido, se concluyó que fue posible motivar a los niños tikuna a leer y a disfrutar de la lectura puesto que, según la autora, los niños estuvieron involucrados por completo en los talleres. Se logró integrar el aprendizaje del español como L2 con el acercamiento de los niños tikuna a sus tradiciones propias y a las tradiciones de otras comunidades étnicas colombianas y del extranjero gracias a que los estudiantes expresaban su curiosidad por saber sobre otras culturas y esto se dio por el uso de textos que mostraban diferentes grupos étnicos aparte del de ellos. Por último, se cumplió con el propósito de desarrollar las seis estrategias de comprensión de lectura con el taller diseñado. Esto se hace evidente ya que hubo una mejora de los niños en cada una de las estrategias desde la prueba diagnóstico hasta la evaluación general de los talleres. Inclusive hubo una mejora considerable en varias estrategias como referentes y emitir juicios, lo que hace pensar que el material diseñado sí funcionó para mejorar la comprensión lectora.

2. Realización contextual

2.1 Contexto

Para el desarrollo de la investigación se ha trabajado con los niños de segundo grado de la Institución Etnoeducativa Laachon Mayapo, sede Cousepa. Partiendo del análisis de necesidades, de las entrevistas, del diálogo entablado con los profesores y del pilotaje del material, se ha decidido que los niños de este grado tienen el nivel de lengua apropiado para

que sean usuarios de la cartilla. A continuación describiremos las características que tienen tanto la institución como los niños con los que se trabajó.

En su comienzo, la institución solo contaba con 50 estudiantes y no tenían las instalaciones adecuadas. Debido a los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional, se vieron en la necesidad de construir aulas de clase ya que impartir las clases en las enramadas era considerado como una práctica antipedagógica. Para el primer semestre del año 2016, a esta institución estaban asistiendo 140 niños. Cuenta con 4 salones de clase, un comedor y baños. En esta sede, se manejan los cursos de educación primaria –de pre-escolar a quinto grado–. Cada grado tiene su respectivo profesor, para un total de 6 profesores, y cada uno de ellos dicta todas las materias en su curso. Para los primeros grados –pre-escolar y primero–, es necesario contar con profesores que sean bilingües. Dado que los estudiantes no están expuestos al español desde pequeños ya que sus padres no lo hablan, ellos comienzan sus estudios sin conocer esta L2. Es por esto que es indispensable que el profesor responsable de estos dos cursos tenga un buen manejo tanto del wayuunaiki como del español. De esta manera, se espera que los niños, a estas edades, vayan asimilando la L2.

Estos niños tienen contacto con la lengua escrita por primera vez en la escuela pues no están expuestos a la misma desde antes de su educación formal como lo están los niños *occidentales*. Dada la naturaleza de su L1 –la cual es oral–, los niños no conocen las nociones del código escrito. Esto ocurre ya que no han tenido acercamiento a ella en su contexto familiar. Debido a esto, los niños deben aprender las nociones básicas al comenzar el aprendizaje de estas habilidades en el colegio mientras que un niño *occidental* aprende estas nociones en su casa con solo observar a los adultos. Esto presenta un problema dentro de la institución dado que el proceso de aprendizaje y desarrollo de estas habilidades a veces toma más tiempo del esperado.

Según los lineamientos del MEN, se espera que los niños en segundo de primaria estén en la capacidad de leer, comprender y producir cuentos; no obstante, la realidad de los niños de la comunidad difiere en varios aspectos dado que los lineamientos no siempre se logran; esto, a su vez, afecta el nivel de lengua y el aprendizaje de la población. En primer lugar, la poca exposición a la segunda lengua dificulta que los niños avancen en el aprendizaje del español. La escuela es el contexto en el que se encuentran en contacto con el español dado que pocas familias dominan esta segunda lengua y manejan únicamente el wayuunaiki. Así pues, cuando

los niños llegan a primer grado de primaria, tienen un dominio limitado de la lengua y no están en la capacidad de comprender estos tipos de texto.

Las clases en la institución suelen comenzar a las 7 am y terminan alrededor de las 12 pm. No obstante, en ocasiones no logran empezar las clases a tiempo puesto que esperan a que los estudiantes que viven muy lejos de la escuela lleguen. Esto debido a que se les dificulta llegar a la institución tanto por la distancia como por el transporte, del cual carecen. Las condiciones de las familias también influyen negativamente en el desempeño de los estudiantes. Dado que los recursos son limitados, es difícil que los niños se alimenten bien. Se evidencia que es frecuente que los niños asistan al colegio sin haber desayunado. Esto afecta la motivación de los estudiantes al momento de ir a estudiar. Las clases suelen ir hasta el medio día ya que la institución no cuenta con la posibilidad de dar almuerzos a los estudiantes. Estos elementos influyen en el hecho de que los estudiantes falten a clase.

Las clases en la escuela se dictan de manera transversal; es decir, se trabaja más de una materia al mismo tiempo para mejorar el aprendizaje de los estudiantes –por ejemplo, ciencias con español–. La institución no cuenta con su propio sistema educativo, pues se rige por los criterios del Ministerio de Educación Nacional. Se ven en la necesidad de dictar inglés, presentar las pruebas Saber en los grados tercero y quinto, establecer un horario para cada curso y tener un uniforme y un manual de convivencia. Por otro lado, los profesores no cuentan con una biblioteca en donde puedan guardar los libros, así que estos son guardados en cajas. Tanto el Ministerio como diferentes fundaciones han hecho donaciones de libros para el aprendizaje de las diferentes materias que se ven en la escuela. Incluso tienen libros para la enseñanza del wayuunaiki en donde se enseña a través de las costumbres de la cultura, tales como los tejidos de las mochilas, de los chinchorros, palabras propias del contexto y relatos tradicionales. Sin embargo, para poder hacer uso de los libros de su L1, los estudiantes primero deben aprender a leer y a escribir en español.

3. Realización pedagógica

3.1 Marco teórico

Para comenzar, debido a la naturaleza de esta investigación, es importante ahondar en los

fundamentos teóricos que resultan pertinentes para la construcción del material. Este apartado se divide en 3 elementos principales: la educación que se da en el contexto, la perspectiva pedagógica a tener en cuenta y, por último, el diseño del material para desarrollar la lecto-escritura.

3.1.1 Educación

Debido a la naturaleza de esta investigación, es importante ahondar en el contexto teniendo en cuenta el rol que este tiene en la educación. Así, lo analizaremos desde 3 elementos: la educación que se da en el mismo –etnoeducación¹–, la interacción que se desarrolla entre las lenguas en cuestión –español y wayuunaiki– y, por último, la visión que se tiene de las dos culturas inmersas.

Para poder establecer las necesidades que presenta la población escogida, resulta necesario hacer hincapié en el contexto en el que se desarrolla nuestra investigación ya que este es un contexto étnico en el cual es prudente adaptar las prácticas educativas *occidentales* a las características propias de la comunidad Cousepa. Esto es necesario dado que la educación *occidental* está pensada para una población diferente. A diferencia de esta, la educación indígena debe tener en cuenta las prácticas particulares de cada comunidad, su manera de aprendizaje, sus costumbres y su entorno en general. Así pues, en el contexto indígena, la educación se ve influenciada no solo por este, sino también por ciertas creencias y prácticas propias de cada cultura, las cuales se deben considerar para que el aprendizaje se dé de la manera más significativa posible.

Debido a lo presentado anteriormente, para poder desarrollar nuestro material tenemos que considerar la manera en que la comunidad entiende y pone en práctica la educación. Resulta de vital importancia analizar y comprender la etnoeducación pues es el tipo de política educativa que tiene lugar en la comunidad que elegimos. “La etnoeducación se caracteriza por buscar fortalecer la autonomía de una comunidad en el marco de la interculturalidad, a través de la interiorización de valores, conocimientos, habilidades y destrezas que se ajustan a la realidad cultural de la misma.” (MEN, 2002, p. 84). No obstante,

¹ Debido a que el presente trabajo se inició en el 2015, el concepto de *etnoeducación* era la vertiente que tenía en cuenta en los indígenas. En la actualidad, es el SEIP (sistema educativo indígena propio) el tipo de educación utilizada en estos contextos.

cabe aclarar que la etnoeducación se rige en cierta medida por los estándares nacionales, lo que, en algunos casos, impide que su objetivo se cumpla a cabalidad. De igual forma, es necesario entender que una de las características de la etnoeducación es el hecho de que su naturaleza le permite adaptarse a distintas comunidades, por lo que toma en consideración aspectos autóctonos y culturales de la comunidad. Para lo anterior, esta se basa en diferentes fundamentos y principios que veremos más adelante.

Es importante aclarar que la etnoeducación “es una ideología, una política, un cuerpo de conceptualizaciones y tal vez más, pero en curso, no es un manual; en ella intervienen o podrían intervenir intelectuales, profesionales de diversas disciplinas, el Estado (...), y por supuesto los indígenas” (Rojas, 1999). Esta no busca implementar las costumbres y estándares que se tienen en la educación que la mayoría de nosotros conocemos y practicamos, pues tiene en cuenta la manera en que una comunidad ha llevado su tradición educativa. A pesar de que en un principio esta se entendió erróneamente –pues se creía que encerraba a la comunidad y no le permitía desarrollar su interculturalidad–, en los años 80 se reformularon los procesos educativos y se plantearon unos objetivos para guiar dichos procesos. Entre estos están: fortalecer la identidad y el orgullo por lo propio, establecer relaciones interculturales, fortalecer las organizaciones indígenas, fortalecer la autonomía de los grupos étnicos, entre otros (MEN, 1996). Lo anterior permite entender por qué la etnoeducación ha facilitado la creación de procesos en los que se refuerza la identidad, las costumbres y la cultura de las comunidades indígenas.

La etnoeducación ha permitido el fortalecimiento de la identidad indígena ya que tiene en cuenta determinados principios que la guían y le permiten adaptarse al contexto y a las condiciones de una comunidad en específico. Además de esto, permite desarrollar una educación que en cierta medida se asemeje al modelo educativo que predomina en el país. Entre los principios en los que se basa la etnoeducación, como lo establece el decreto 804 de 1995, se encuentran: la integralidad, la diversidad lingüística, la sustentabilidad y viabilidad económica, la identidad, la flexibilidad, la progresividad, la autonomía, la participación comunitaria, la cohesión y control social, la interculturalidad, entre otros.

El hecho de que la etnoeducación se base en la realidad cultural de la comunidad les permite a los estudiantes continuar con una tradición educativa propia que afiance su identidad como indígenas y, a su vez, les ayude a mantener una relación intercultural con

comunidades y contextos externos a ellos. Teniendo en cuenta esto, para poder cumplir con su propósito, la etnoeducación se basa en 5 fundamentos que facilitan su adaptación en una comunidad en específico. A continuación, ahondaremos en los siguientes fundamentos: cosmovisión, territorialidad, diversidad, usos y costumbres y pedagogía.

En una primera instancia, el fundamento de la cosmovisión se entiende como “lo que una cultura determina como experiencia histórica y lo que codifica simbólicamente” (Artunduaga, 1997, p. 36). En esta se incluyen todas las creencias y el sentido de la vida, la estructura y el destino del universo para una comunidad, los cuales se manifiestan a través de mitos, ritos, sueños y la oralidad. Por lo tanto, este fundamento incluye todas las tradiciones que se realizan en esta. Para la presente investigación, resulta uno de los fundamentos más importantes ya que establece el modo de pensar que cada población tiene acerca del mundo, el cual se expresa a través de mitos y rituales que se transmiten de generación en generación para mantener el conocimiento.

El fundamento de la territorialidad se hace evidente en todas las prácticas que realizan los miembros de una comunidad pues se conforman dentro del entorno ecológico de la misma. Es por esta razón que tareas como adaptarse, aprender, dialogar y mantener un equilibrio de una comunidad determinada varían una de otra y se desarrollan y consolidan en la medida en que esta interactúe con el ambiente que la rodea. Teniendo en cuenta que las comunidades indígenas han tenido que enfrentar muchos retos para poder mantenerse y desarrollarse en su territorio, es posible entender por qué la tierra resulta ser uno de los fundamentos para la etnoeducación.

La influencia que tiene el ambiente en una comunidad se puede evidenciar incluso en su lengua, pues tienen un amplio vocabulario para referirse aspectos relacionados con el territorio que habitan –por ejemplo en plantas, animales, etc.–. Es en este punto donde es posible entender por qué al acercarse a la enseñanza de una segunda lengua se debe tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla la cotidianidad de la comunidad. Esto se da porque el territorio de esta juega un papel muy importante en la vida diaria de los miembros, lo que se ve reflejado incluso en su manera de comunicarse. En este caso en particular, con el entorno de la comunidad wayuu podemos valernos de objetos como la arena, los animales, los árboles, entre otros, para hacer del mismo una parte activa del aprendizaje.

El tercer fundamento es la diversidad. En esta se puede observar cómo la etnoeducación

se ve en la necesidad de englobar todos los tipos de concebir, organizar y ver el mundo propio de cada grupo étnico. Cada uno de ellos, según su historia y desarrollo, tiene distintas prácticas sociales y educativas las cuales hay que considerar al momento de proponer un material. De igual forma, en la diversidad también se encuentra la manera en que cada grupo manifiesta las formas de concepción del mundo y las aplica en su vivir a través del uso su lengua. Tomando en consideración que Colombia es un país con una amplia diversidad lingüística, podemos entender por qué la etnoeducación busca el fortalecimiento y el reconocimiento de todas las lenguas pues es por medio de la interculturalidad y de la interacción con el otro que las lenguas pueden llegar a fortalecerse y convivir unas con otras (Rojas, 1999). Entonces, como lo menciona Pérez y Sánchez (2011), la etnoeducación considera tanto la diversidad cultural como lingüística de Colombia, por lo que facilitará, en un futuro, la inclusión de los indígenas en diferentes contextos.

Un cuarto fundamento para la etnoeducación son los usos y las costumbres que cada grupo étnico desarrolla según su cosmovisión. En este fundamento se consideran los procesos de socialización a través de los cuales los miembros del grupo étnico interiorizan y recrean su forma de ver el mundo. También se tienen en cuenta los valores que le permiten a la comunidad mantener un equilibrio y una convivencia armónica tanto en el interior de la misma como con otros organismos externos a esta (MEN, 1996). En este fundamento podemos observar los valores por los cuales se rige un determinado grupo, pues las prácticas sociales establecidas son las que determinan los papeles que cumplen tanto la mujer como el hombre, y los cuales son igualmente propiciados a través de la educación. En este punto se observa la importancia de este fundamento en la educación, dado que las prácticas varían o se conservan de acuerdo a cómo se desarrollen en la escuela.

Por otra parte, en el quinto y último fundamento se encuentra la pedagogía. En este se desarrolla la manera en que cada cultura transmite el conocimiento y también toma en consideración los códigos, condiciones y prácticas en que se basa la educación para que el estudiante llegue a ser una parte activa de la comunidad. Así pues, la pedagogía refleja las vivencias cotidianas de los miembros, las cuales se entienden como prácticas culturales y son las que la educación pone como orientadoras para favorecer el desarrollo de lo que se considera un hombre integral en la comunidad en que tiene lugar. Por ende, la pedagogía trata de poner en diálogo tanto las entidades gubernamentales como las indígenas para

encontrar un equilibrio que permita desarrollar las prácticas pedagógicas de la comunidad de acuerdo con los estándares del país (Artunduaga, 1997).

Esta pedagogía que se evidencia en la etnoeducación da paso a la aceptación de la cultura autóctona, y con ello, al entendimiento de que hay más de una cultura fuera de la comunidad. Esta tolerancia se entiende como interculturalidad. A pesar de que existen varios autores que la conciben de maneras diferentes, Vásquez Cardozo (2001) opina que la interculturalidad es una noción que parte desde la convivencia de varias culturas, las cuales no están aisladas sino que entablan relaciones entre ellas mismas. Sin embargo, el concepto de interculturalidad puede abarcar más que lo que Vásquez Cardozo comenta. El Consejo de Europa (citado por Essomba, 2006) añade que la interculturalidad es la aceptación de la diversidad de culturas que permiten una comprensión más enriquecida del concepto de cultura, al igual que remarca la importancia de enseñar la competencia intercultural para hacerle frente a la desigualdad que se presenta en el mundo.

Cabe aclarar que “la educación adquiere el carácter de etno-educación en cuanto educación propia efectuada en la interculturalidad” (Castrillón, 2003, p. 236). Es por esto que esta vertiente educativa busca el reconocimiento de la diversidad. Es importante entender que la etnoeducación se diferencia de la educación *occidental* por su carácter intercultural, ya que no se limita a una comunidad en específico, sino que es capaz de llegar y adaptarse a diferentes sociedades. Así, la interculturalidad resulta ser “diversos y diferentes factores sociales, representados por etnias, clases, géneros, regiones, comunidades, generaciones, entre otros” (Rojas, 2003, p. 7). Razón por la cual la etnoeducación, a través de la interculturalidad, permite rescatar todos estos valores de las comunidades y culturas indígenas.

Pero ¿qué es cultura? Para poder hablar de aceptación de las diferentes culturas –tal y como supone El Consejo de Europa–, se necesita definir este concepto principal. Debido a que es problemático por sus múltiples definiciones, podríamos adoptar los aspectos de las concepciones de cultura que mejor se adecúen a la investigación. Por ejemplo, Díaz Couder (citado en Cortez Ochoa, 2015) manifiesta que la visión de cultura dentro de los programas educativos se basa, principalmente, en aquello que es folclórico, tradicional o con costumbres. Tomarlo sería limitado para definir un concepto tan grande, pero es desde estos elementos autóctonos que el concepto de cultura se va fortaleciendo ya que son apropiados

para un contexto.

Una aproximación más tradicional, dice que la cultura incluye aquellos aspectos relacionados con el conocimiento, el arte, la ley, la moral, las creencias, entre otras aptitudes y hábitos que, con el tiempo, el hombre ha adquirido en una sociedad (Bohannon y Glazer en Cortez Ochoa, 2015). Aunque no es una definición sino más bien una enumeración de elementos culturales, podría decirse que es gracias a ellos que es posible llegar a una noción de cultura, la cual se aproximaría a la de Comas (citado en Cortez Ochoa, 2015): “la cultura es un espacio semántico, el campo de signos y prácticas en el que los seres humanos construyen y representan a quienes son ellos y los otros, así como sus sociedades e historias” (p. 30). Es claro que delimitar el término resulta excluyente por la cantidad de elementos y características que tiene el concepto de cultura. Sin embargo, creemos que es desde este que parte la multiculturalidad y la interculturalidad.

Como Essomba (2006) expresa: “La interculturalidad fundamenta su acción en el reconocimiento de un axioma básico: todos los seres humanos somos iguales en esencia y diferentes en existencia. Por eso las prácticas interculturales no tienen por qué ser un muro sino un puente” (p.45), en tanto que es necesario aceptar sin importar la cultura para evitar estereotipos y no fomentar la desigualdad. Además, el contexto es multicultural; es decir, hoy en día se puede ver la existencia de múltiples culturas que permiten la creación de diversidad de ellas (Vásquez Cardozo, 2001).

Para entender la multiculturalidad que se vive hoy en día, se puede decir que la cultura permite hablar de la manera en que se vive, en la forma en la que los sujetos se comportan, en que perciben el mundo y en la que se describe este (Vásquez Cardozo, 2001). La etnoeducación busca fomentar las costumbres y cosmovisión de una cultura para propiciar la apropiación de la misma y de igual forma, el respeto que debe existir por parte de una cultura para con la otra. Por otra parte, la interculturalidad puede ser entendida desde varios enfoques. Walsh (2010) propone tres perspectivas para hacerlo: la relacional, la funcional y la crítica. Antes de ahondar en estas tres maneras de ver la interculturalidad, es importante definirla.

En cuanto a la perspectiva relacional, se asume la interculturalidad en su forma más básica, la cual es establecer contacto, relaciones e intercambio entre culturas. La perspectiva funcional hace hincapié en la distinción y reconocimiento de aquello que es diferente a mí,

siempre estando en la preocupación de aceptar y de no excluir. Finalmente, la tercera perspectiva, la crítica, se entiende como una herramienta estratégica con la cual se espera poder hacer una transformación en las estructuras, en las instituciones y en las relaciones sociales para generar un cambio desde adentro hacia afuera (Walsh, 2010).

Esta última perspectiva es de gran importancia dentro de la presente investigación porque, como bien lo dice Rivera (citado en Walsh, 2010), “el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad” (p.7); es decir, estamos en la necesidad de romper aquellas concepciones que se han generado a través del tiempo dentro de las mismas instituciones. Por esta razón, es de vital importancia tener en cuenta la interculturalidad al momento de diseñar el material propuesto para responder a las necesidades de la comunidad siempre siendo conscientes de las diferencias culturales que tenemos y también de la aceptación que podemos lograr de estas.

Para resumir lo anterior, la etnoeducación permite fortalecer la cultura en la que se desarrolla. No obstante ¿cómo es posible que una vertiente educativa se adapte a cualquier comunidad? “Es necesaria una mayor aproximación al saber y a las prácticas de los distintos grupos, reconocerlos efectivamente como sujetos de un conocimiento de sus intereses estratégicos” (Castrillón, 2003, p. 236). Por lo tanto, informarse sobre las prácticas de cada comunidad es esencial. De esta forma, se asegurará que la metodología utilizada y el conocimiento tengan el impacto esperado en la misma. Al momento de trabajar con niños no basta con informarse sobre los contenidos formales de las clases, también hay que prestar atención a los juegos e historias que hacen parte de la tradición de la cultura en cuestión.

Es bien sabido que los roles del maestro y del estudiante en una clase tienen un lugar muy importante para que el aprendizaje se dé de la manera más efectiva posible; el maestro debe considerarse el guía de los estudiantes y estos deben ser agentes activos de su propio conocimiento. En este caso en específico, debemos recalcar la importancia del estudiante durante el proceso de fortalecimiento de la cultura, pues este debe reconocerse como un “sujeto comprometido en su proceso de autorreconocimiento, de valoración propia y del otro” (Ochoa, 2003, p. 244). Así, la identidad que los niños desarrollen desde su hogar, se verá fortalecida en la escuela y de esta forma, también se fortalecerán su comunidad y su cultura.

Finalmente, un rol que debemos recalcar en las comunidades es el de los ancianos, los sabedores, etc. A diferencia del pasado, las historias, juegos, mitos, entre otros, que hacían parte exclusivamente de la tradición oral (distribuida por los sabios), en la actualidad se registran y explican por escrito. Lo anterior se realiza no solo con el objetivo de tener un registro más constante de las prácticas de la comunidad; también “se entienden como ‘necesidades’ educativas” (Montes, 1997, p. 156). Para la construcción de textos, entonces, resulta necesario recurrir a aquellos sabios, maestros, conocedores, que permitirán construir y enriquecer un texto de la manera más cercana a la comunidad.

3.1.1.1 Bilingüismo

Por otra parte, es esencial acercarse al bilingüismo dada la naturaleza del contexto. Consideramos necesaria esta aproximación ya que los niños de la comunidad Cousepa no solo están inmersos en su lengua materna, sino también tienen contacto con el español desde diferentes ámbitos –social y académico–. Así pues, resulta importante abordar el bilingüismo que se presenta en Colombia desde dos perspectivas: la primera desde un ámbito político y la segunda desde una visión académica. Como primer punto, es necesario entender cómo se presenta el bilingüismo en un país como Colombia. Para las instituciones educativas, la enseñanza de una segunda lengua –inglés, francés, alemán, entre otras– se ha convertido en un pilar para la construcción de sus currículos. Sin embargo, el inglés es el idioma que tiene un lugar más prestigioso en la enseñanza de lenguas extranjeras en el país (de Mejía, 2002). Esta preferencia por el inglés ha constituido un prestigio lingüístico que significa mayores oportunidades tanto académicas como laborales (de Mejía, 2006).

Dada la predilección e importancia del inglés en el país, las instituciones no tienen interés en implementar políticas de inclusión de lenguas indígenas como segunda lengua. A su vez, muchas de estas no valoran el español como segunda lengua en hablantes indígenas así como tampoco aprecian la indígena como L2. Como consecuencia de esto, ellos se ven en la obligación de aprender una lengua extranjera distinguida socialmente en el país para ser reconocidos como hablantes bilingües. Se evidencia, entonces, que el valor de las lenguas indígenas ha decaído ya que “las otras lenguas habladas en el país no

son designadas como importantes, prestigiosas o útiles *para el desarrollo nacional*. De este modo, el bilingüismo o el multilingüismo no forman parte de la política de educación nacional en estos casos” (de Mejía, 2002, p. 262).

Es importante mencionar que las comunidades indígenas tienen una relación estrecha con los programas que son propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. En estos, la enseñanza del español –y muchas veces inglés– es necesaria para cumplir requisitos impuestos por la misma entidad. Así, es necesario ver el bilingüismo que presentan los hablantes indígenas desde el contexto en el que están inmersos.

Investigaciones anteriores han debatido sobre la definición del término bilingüismo en contextos donde existen dos códigos diferentes. Muchas definiciones abordan el término como la capacidad de un hablante de dominar a la perfección dos idiomas, pero la controversia se genera cuando otros autores agregan que ser bilingüe es ser capaz de dominar una competencia lingüística (comprensión lectora, oral; producción escrita, oral) en la lengua extranjera. No obstante, la capacidad de comunicarse no se evidencia en estas definiciones ya que el concepto de bilingüismo es visto como un proceso netamente lingüístico. Por esta razón, decidimos escoger la definición de Hamers y Blanc (1989), la cual plantea el concepto de bilingüismo como el uso de dos lenguas que están en contacto mediante la interacción y que provee un número de hablantes bilingües. Sin embargo, la interacción que se genera debe ser adaptada por el sujeto de tal suerte que pueda acceder a cualquiera de los dos códigos como medio de comunicación en situaciones de habla diferentes.

Según los autores, existen seis dimensiones del bilingüismo, mostrando igual que existen trece tipos dentro de las mismas:

Tabla 1
Tipos de bilingüismo

	Puntos de vista	Tipo de bilingüismo	Definición
1	La competencia en ambas lenguas	Bilingüismo equilibrado	Se considera bilingüe equilibrado a aquella persona cuya competencia en ambas lengua es equivalente.
		Bilingüismo dominante	En el bilingüismo dominante, generalmente la competencia en la lengua materna es superior.
2	La relación entre lenguaje y pensamiento	Bilingüismo compuesto	El bilingüe compuesto es aquel que posee dos etiquetas lingüísticas para una sola representación cognitiva.
		Bilingüismo coordinado	El bilingüe coordinado posee unidades cognitivas diferentes para las unidades lingüísticas según sean en L1 o L2.
3	El estatus de ambas lenguas	Bilingüismo aditivo	Ambas lenguas son valorizadas por el medio en el que el niño está inserto, lo cual le permite sacar el máximo provecho para su desarrollo cognitivo.
		Bilingüismo sustractivo	Cuando el idioma materno (L1) está desvalorizado, el desarrollo cognitivo del niño puede verse frenado y, en casos extremos, incluso retardarse.
4	La edad de adquisición	Bilingüismo precoz	Generalmente sucede de tres a nueve años y puede ser simultáneo o consecutivo.
		Bilingüismo en adolescencia	Sucede entre los diez y diecisiete años.
		Bilingüismo adulto	Sucede en personas jóvenes y adultos.
5	La pertenencia o identidad cultural	Bilingüe bicultural	El bilingüe bicultural se identifica positivamente con dos grupos culturales y es reconocido como tal por ambos.
		Bilingüe monocultural en L1	El bilingüe mantiene su identidad cultural mientras adopta la L2.
		Bilingüe aculturizado hacia L2	El bilingüe aculturizado puede renunciar a su propia identidad cultural y adoptar la de la L2.
		Bilingüe aculturizado: anomía	El bilingüe aculturizado puede no conseguir adoptar la identidad cultural correspondiente a la L2 y perder su propia identidad.
6	Presencia de la L2 en la comunidad	Bilingüismo endógeno	Una lengua endógena es aquella que se puede o no utilizar con propósitos institucionales dentro de la comunidad.
		Bilingüismo exógeno	Es la lengua utilizada con objetivos oficiales e institucionales sin que exista una comunidad de habla dentro de los aprendientes.

Elaboración propia. Basado en Bermúdez, J. y Fandiño, Y. (2012). *El Fenómeno Bilingüe: Perspectivas y Tendencias en Bilingüismo*. (pág. 103). Bogotá: Revista de la Universidad de la Salle.

Las dimensiones que se relacionan con cada uno de los tipos de bilingüismo son perspectivas del aprendizaje de la segunda lengua. Los autores (Hamers y Blanc, 1989) demuestran que existen factores tales como el desarrollo psicológico, social, cultural, entre otros, que se relacionan con el proceso de bilingüismo del aprendiente. Así, en el contexto escogido para hacer esta investigación, analizamos que los niños presentan los siguientes tipos de bilingüismo desde su respectiva dimensión:

- *Competencia en ambas lenguas - Bilingüismo dominante:* Debido a las condiciones en las que los niños de la comunidad se encuentran, la lengua con la que más tienen contacto es el wayuunaiki. Por esta razón, la competencia que tienen de su lengua materna es mayor en comparación con la que tienen del español

- *Relación entre lenguaje y pensamiento - Bilingüismo coordinado:* Teniendo en cuenta la categoría mencionada anteriormente, se puede evidenciar que los niños aún mantienen la relación de dos conceptos en cada uno de los códigos al cual pertenece el término; es decir, aún se encuentran en proceso de entender que un solo significado puede tener dos códigos diferentes. En lugar de eso, piensan que el significado cambia de acuerdo con el código.

- *Estatus de ambas lenguas - Bilingüismo sustractivo:* El bilingüe sustractivo puede llegar a tener un retroceso en su proceso de aprendizaje debido a que su lengua materna es desvalorizada en comparación con la lengua meta en el sentido de posición sociolingüística que cada una tiene. Así, el prestigio de ambas lenguas puede llegar a frenar o retardar el proceso.

- *Edad de adquisición:* Ya que el material va dirigido a niños menores de 12 años, la población es bilingüe precoz consecutiva dado que están aprendiendo una L2 poco después de haber aprendido las bases de su L1.

- *Pertenencia o identidad cultural - Bilingüe monocultural en L1:* Los valores de la comunidad se ven reflejados en tanto que los niños se sienten wayuu incluso mientras aprenden una segunda lengua, lo que no afecta su identidad como indígenas.

- *Presencia de la L2 en la comunidad - Bilingüismo exógeno:* El aprendizaje del español para ellos, como se vio anteriormente, se da debido a las necesidades académicas y sociales que tienen. Por esta razón, el español les permite ser bilingües exógenos dado que el aprendizaje de esta lengua tiene objetivos oficiales y no culturales o tradicionales.

Lo anterior se da con respecto al bilingüismo individual, pero ¿qué ocurre con la situación bilingüe de la comunidad? Es posible que cada uno de los sujetos de la comunidad tenga un tipo de bilingüismo, pero también existe una realidad bilingüe en todo el grupo. Según Appel y Muysken (citado por Ramírez, p. 2014) existen tres tipos de bilingüismo social. En el primero, ambas sociedades son monolingües y la

comunicación se da por medio de algunos miembros bilingües. En el segundo, la gran mayoría de sujetos de la comunidad es bilingüe y por lo anterior esta también se considera bilingüe. Finalmente, para comprender el tercer bilingüismo es necesario verlo desde la dinámica que se genera entre dos comunidades diferentes. Se presenta una primera que es más grande que la segunda y es monolingüe; por otra parte, la segunda es más pequeña y algunos de sus miembros son bilingües, teniendo como L2 la L1 de la primera comunidad. Estos miembros bilingües se ven en la necesidad de aprender la segunda lengua para poderse comunicar con los miembros de la otra comunidad.

Ciertamente nos concierne el último bilingüismo social dado que la comunidad a trabajar, aunque tiene contacto con el español, tiene muy pocas personas que lo hablan y solo algunas son bilingües debido a la educación impartida. Adicionalmente, consideramos necesario exponer que la situación bilingüe que se presenta en este contexto se puede deber a, como bien lo dice De Mejía (citado por Ramírez, 2014), un bilingüismo voluntario que ha llevado a que la comunidad tenga este número de hablantes bilingües. Decimos que no es obligado e impuesto porque, a pesar de que el Ministerio de Educación Nacional exige unos requerimientos para las instituciones, no significa que las familias de los niños wayuu estén en la obligación de enviarlos a la institución.

Ahora bien, viendo que la comunicación es importante dentro del proceso de bilingüismo, es esencial hacer hincapié en la definición de competencia comunicativa. Hymes (1972) lo define como una habilidad de los seres humanos en la que se debe utilizar el lenguaje no solo como el conocimiento gramatical que se tiene de una lengua, sino que factores como la cultura son necesarios para que el proceso de comunicación sea exitoso. Además, el autor añade dos elementos claves para el uso de un idioma: la gramaticalidad y la aceptabilidad. El primero se conoce por ser el que permite saber si el uso gramatical es correcto. El segundo permite comprender si el uso de la lengua es apropiado en la situación en la que se utiliza. En otras palabras, la gramaticalidad sugiere el buen uso de la forma de la lengua y la aceptabilidad se encarga de ver el buen uso de la función de esta.

Además de los dos elementos propuestos, Hymes añade que para que la competencia comunicativa se integre con la cultura y con la teoría lingüística, es necesario plantearse cuatro preguntas para describir la comunicación:

1. Si (y en qué grado) algo es formalmente *posible*.
2. Si (y en qué grado) algo es *factible* en virtud de los medios de implementación asequibles.
3. Si (y en qué grado) algo es *apropiado* (adecuado, feliz, exitoso) en relación con el contexto en que se usa y evalúa.
4. Si (y en qué grado) algo es realizado efectivamente, si realmente es *ejecutado*, y qué es lo que su ejecución implica (1972, p.15).

Cada uno de estos criterios responde respectivamente a: 1) si lo que se dijo ha cumplido las reglas gramaticales de una lengua, así como unas reglas culturales; 2) si lo que se comunicó fue bien recibido (ante la emisión, la recepción y el entendimiento del mensaje); 3) si el mensaje emitido fue adecuado para la situación comunicativa; y 4) si es efectivamente usada por los hablantes. Cabe recalcar que todas las preguntas se relacionan en el sentido en el cual la comunicación se entrelaza con la competencia gramatical – reflejada en la primera pregunta– como con la apropiación social y cultural que puede tener un mensaje en una situación de habla real.

3.1.1.2 Acomodación y aculturación

Teniendo en cuenta que en el contexto se evidencia la interacción entre dos culturas diferentes, es necesario analizar la forma en que pueden converger estas dos y también cuál es la mejor manera de tratar cada una de ellas para respetar la cultura propia de la comunidad y propiciar un buen aprendizaje a los niños wayuu. Teniendo en cuenta el contexto con el cual se trabaja y el rol de cada una de las lenguas involucradas – wayuunaiki como L1 y español como L2–, surge la necesidad de analizar cómo va a ser tratada la cultura, tanto la propia como la ajena, en este proceso de aprendizaje del español. Para esto, existen dos teorías principales: acomodación y aculturación. A continuación, definiremos cada una de ellas.

Cada persona tiene una manera diferente de reaccionar y de comportarse frente a una situación comunicativa. Este comportamiento depende de diferentes factores: el contexto,

la edad, el grupo social, entre otros. La acomodación lingüística está ligada a este desenvolvimiento en una interacción. Esta “parte de la idea de que los hablantes cambian sus estilos en la conversación en función de factores de tipo contextual” (Diz, s.f., p. 2). Así pues, es posible ver cómo la actitud de cada uno puede cambiar dependiendo del entorno social. Se hace evidente que los procesos psicosociales juegan un papel importante: gracias a ellos, es posible analizar y comprender las dinámicas bajo las cuales se da una gran variedad de discursos (Giles, H., Coupland, N., y Coupland, J., 1991).

Cabe resaltar que, dada la naturaleza de las conversaciones, se puede deducir que estas requieren de una labor cooperativa entre las partes involucradas. Kerbrat-Orecchioni (citado en Diz, 2016) incluso afirma que la conversación puede ser vista como una negociación entre ambas partes. Este autor dice que la negociación es parte esencial de los diálogos ya que por medio de estos se busca clarificar una diferencia que ha surgido entre los participantes (Diz, 2016). Los estilos conversacionales de la persona son usados en el proceso negociador como muestras de acuerdo o desacuerdo con respecto a su interlocutor.

Además, se afirma que la acomodación lingüística está relacionada con los procesos afectivos y cognitivos de cada persona, los cuales se pueden ver reflejados en su interacción con el otro. Estos procesos nos llevan a dos tipos de acomodaciones: convergente y divergente. Las anteriores están dadas en “función de la intención con que el hablante pone en juego sus estrategias discursivas al aproximar su estilo conversacional al de su interlocutor o alejarse de él” (Diz, 2016, p. 3). Veamos de qué se trata cada uno de estos tipos, también considerados en ocasiones como estrategias de estilos conversacionales.

El primer tipo es la estrategia mediante la cual un individuo se identifica con el discurso de su interlocutor y se adecúa a los patrones que este último utiliza. Se puede afirmar que por medio de esta estrategia los sujetos se adaptan a los comportamientos de sus interlocutores; acá entran a jugar elementos principalmente no lingüísticos. Por otra parte, el segundo tipo está relacionado con las normas lingüísticas propias de su grupo externo –ajeno al contexto en el que se encuentra– que el individuo utiliza durante un diálogo. En este caso, es posible ver cómo un individuo aumenta la distancia entre él y su interlocutor por medio del uso de aspectos propios de su lengua materna –la cual difiere

de la lengua que se habla en el contexto en el que se encuentra—; esta puede pasar de una disociación simbólica a incluso su ausencia física.

Como se puede evidenciar en estos tipos de acomodación, esta teoría no está únicamente relacionada con los elementos lingüísticos; también entran a jugar los elementos no verbales, tales como los gestos, los movimientos, la expresión facial y corporal, entre otros. Estos son esenciales al momento de mostrar si se está de acuerdo o no con la conversación que está teniendo lugar. Aunque se hace notorio principalmente en la convergencia, también son importantes en la divergencia y pueden aumentar la distancia que el individuo ha puesto entre él y su interlocutor.

Por otra parte, analizaremos la aculturación. Esta “es un proceso de adaptación gradual de un individuo (...) de una cultura a otra con la cual está en contacto continuo y directo” (Centro Virtual Cervantes, s.f.). En este proceso, se suele evidenciar cómo la persona incorpora nuevos elementos de la otra cultura sin dejar de lado la cultura propia. Este proceso suele evidenciarse en contextos donde dos o más sistemas culturales conviven. A esta teoría también están ligados ciertos factores afectivos y sociales que pueden influir en el desenvolvimiento de la persona dentro del grupo.

El grado de aculturación de la persona va a afectar el proceso de adquisición de una L2. Como bien afirman Jiang, Green, Henley y Masten, “la esencia de la adquisición exitosa de una L2 es identificarse con e involucrarse en la cultura meta social y culturalmente” (2009, p. 482). De esta manera, el individuo va adaptando elementos de esta cultura meta, a la vez que va formando parte de ella. No obstante, la cultura propia se mantiene, al igual que la identidad. Así pues, las dos culturas afectan positivamente al individuo sin necesidad de estar disociadas ni mucho menos distanciadas.

Basándose en estas dos teorías, surge una manera de tratar la cultura en el proceso de enseñanza de una L2 para este caso en particular. Como hemos observado, a través de la convergencia es posible lograr que la persona se identifique con su interlocutor y que se sienta cómoda en el contexto social en el que se esté desarrollando. Así mismo, la aculturación —que permite la convivencia de ambas culturas— va a permitir que el estudiante se identifique con la cultura meta sin dejar de lado los principios de su propia comunidad.

De esta manera, lo ideal es aceptar ambas culturas, en especial la de la lengua

materna. Al aceptar la cultura del wayuunaiki y las tradiciones de los wayuu, los estudiantes se sentirán cómodos; además, al ir introduciendo aspectos de la cultura meta, los estudiantes se verán involucrados tanto social como culturalmente en la misma y así el proceso de aprendizaje será más exitoso y más significativo para ellos. El rechazar su cultura y su conocimiento puede llevar a que perciban la cultura ajena como una amenaza la cual debe también ser rechazada para poder *salvar* la propia (Giles et. al., 2009).

3.1.2 *Enfoque*

Como segunda instancia, debemos establecer las bases pedagógicas que guiarán el material. Siendo así, comenzaremos por un método de enseñanza que se adecúe al contexto en cuestión, para después proseguir con el enfoque general de enseñanza que adoptaremos para desarrollarlo. Estos dos aspectos nos permitieron construir un soporte que orientara la construcción del material.

3.1.2.1 Posmétodo

Para la presente investigación es necesario tener en cuenta los métodos de enseñanza que mejor se adaptan al contexto y a las necesidades de los estudiantes para desarrollar la lecto-escritura en español de manera significativa para ellos. Las metodologías de enseñanza de una segunda lengua y las estrategias que aplica un profesor para este proceso han evolucionado a partir de las necesidades de los estudiantes. Se puede observar que, en un principio, las metodologías propuestas se limitaban a ciertos aspectos de la lengua, dejando de lado el aspecto comunicativo de la misma. Con el pasar del tiempo, las metodologías pasaron a enfocarse en el contenido en lugar de la forma. Actualmente, estas tratan de encontrar un equilibrio tanto de los aspectos formales de la lengua como de su carácter comunicativo. Es importante aclarar que el éxito de una metodología varía según el contexto en el cual se desarrolle. Así pues, resulta necesario adaptar las estrategias de aprendizaje de acuerdo con el contexto, las necesidades y las condiciones de un curso determinado.

Kumaravadelu propone la pedagogía posmétodo. En esta se enfatiza el hecho de ir

más allá de las limitaciones del concepto de método con el objetivo de crear una alternativa más efectiva para el diseño de las estrategias de enseñanza (2001). Es a partir de la experiencia del profesor, su observación de la clase y la teoría de la cual tiene conocimiento que es posible crear una alternativa de los métodos de acuerdo con las características del curso. De igual forma, Kumaradivelu (2001) propone los siguientes criterios para poder aplicar una pedagogía posmétodo:

1. Este método debe propiciar una educación que sea sensible al contexto en donde es necesario entender las particularidades lingüísticas, socioculturales y políticas locales. Ahondaremos más adelante en este criterio.

2. Se propone una ruptura de los roles teóricos y prácticos en el que se permite que el profesor construya su propia teoría de metodología.

3. Se debe tener en cuenta el papel que toma la conciencia política pues cada participante la trae consigo en busca de una identidad y una transformación social.

Para que se dé una pedagogía posmétodo, resulta evidente que uno de los aspectos que toma más relevancia es el contexto, pues una clase se modifica de acuerdo con las características de sus estudiantes –en dónde viven, cómo viven, su situación familiar, entre otros–. En este punto, nos vamos a enfocar en un aprendizaje situado. Esta metodología docente consiste “en la presentación de situaciones reales o simulaciones auténticas vinculadas a la aplicación o ejercicio de un ámbito de conocimiento (...) en las cuales el alumno debe analizar la situación y elegir o construir una o varias alternativas viables de solución” (Díaz, 2003, p.8). Dado que la presente investigación tiene lugar en una zona rural, el papel del contexto es indispensable ya que necesitamos tener en cuenta el tipo de actividades que funcionan según las situaciones a las que los estudiantes se ven enfrentados. De esta manera, el aprendizaje no solo es comunicativo, sino que también los prepara para las posibles situaciones que experimentarán una vez tengan que salir del contexto en el que se encuentran.

En esta metodología se observan distintos parámetros de los cuales desarrollaremos cuatro. En primer lugar, se considera que el “aprendizaje es una experiencia social” (Universidad internacional de Valencia, s.f.). En este, cada estudiante aporta y aprende

de sus experiencias y las de sus compañeros por lo que el aprendizaje no puede darse de manera aislada. Es por esto que las prácticas que se dan en el salón deben ser sociales pues no solo le permiten al estudiante tener unos recursos para el futuro, sino que también lo preparan desde una perspectiva social para que sepa cómo actuar ante alguna situación.

Otro parámetro de esta metodología “parte de la idea de que el conocimiento es contextual” (Universidad internacional de Valencia, s.f.). Como se vio anteriormente, el contexto es el que determina muchos aspectos tanto de las clases como de las interacciones que tienen los estudiantes afuera de la escuela. En este punto es en donde se tiene en cuenta la cultura de los niños y también su contexto social y familiar para adaptar la enseñanza de la lengua y el material de acuerdo con sus experiencias y costumbres. Cabe resaltar la importancia de este parámetro puesto que el presente material busca fortalecer la cultura en cuestión.

Un tercer parámetro del aprendizaje situado “aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas,” (Díaz, 2003, p.8) Esto permite que el niño encuentre su aprendizaje significativo. De esta manera, se asegura que lo aprendido en clase será útil en un futuro y no se quedará exclusivamente en el salón de clase. En este parámetro también se deben tener en cuenta las prácticas sociales del estudiante a nivel interno y externo de la comunidad ya que son prácticas completamente distintas, y el estudiante ha estado expuesto más a un tipo de interacción por lo que se hace necesario exponerlos a las prácticas sociales de la cultura externa.

Por último, un cuarto parámetro en el que nos enfocaremos es el del papel de los padres y profesores como guías y no como figuras de autoridad. Como resultado, los estudiantes podrán ser parte activa de su aprendizaje, en lugar de que sea el profesor el núcleo de la clase. Lo anterior se logra a través de actividades que buscan que los estudiantes aporten mutuamente a su aprendizaje. Así, los estudiantes tienen un rol más crítico y activo en el aprendizaje de la lengua.

3.1.2.2 Constructivismo

En este apartado analizaremos distintos aspectos, perspectivas y procesos del aprendizaje de la lecto-escritura a partir de una perspectiva social. Para ello, ahondaremos

en la perspectiva constructivista y posteriormente, basándonos en Rosenblatt, tendremos en cuenta la teoría de la transacción.

3.1.2.2.1 Enseñanza de la lecto-escritura

El aprendizaje de la lecto-escritura puede ser estudiado desde tres perspectivas diferentes. Cada una de estas difiere de las otras en cuanto a su concepción de leer y de escribir, el rol del estudiante y de su familia y la manera en que se da el aprendizaje de cada una de estas habilidades. Estas tres son la perspectiva cognitiva, la constructivista y la socioconstructivista. Veamos a grandes rasgos qué implican las dos últimas.

- Perspectiva constructivista

Es importante resaltar que, según esta perspectiva, el aprendizaje comienza estrictamente en el colegio como un proceso formal y académico. Sin embargo, este proceso de aprendizaje de lectura y escritura comienza alrededor de los 3 años y en este influyen diferentes factores en el proceso de alfabetización. Entre ellos se encuentran la exposición temprana a diversos tipos de textos escritos, la lectura en voz alta, la identificación de varios textos de tipo publicitario, entre otros. Para interpretar estos últimos, los niños plantean una hipótesis propia: “lo que está escrito son los nombres de los objetos, los nombres como prototipo de lo escribible” (Teberosky, 2003, p. 44).

Para todas estas interpretaciones, la información puede ser orientada de dos formas principales y diferentes: 1) externa, que proviene del contexto en el que aparecen los textos; 2) e interna, la cual elabora el niño a partir de esta hipótesis propia. Esta perspectiva se centra en el niño. Para esto es necesario ahondar en cómo él asimila diferentes tipos de información para así ir ampliando su conocimiento relacionado con los textos.

- Perspectiva socioconstructivista

Como su nombre lo indica, un aspecto importante a tener en cuenta en esta perspectiva es la sociedad. Así pues, el contexto en el cual tiene lugar el aprendizaje juega un papel determinante, al igual que diferentes aspectos culturales, históricos y sociales. El aprendizaje se da en la interacción social. Teniendo en cuenta que el aprendizaje que se desarrolla en este trabajo es el de la lectura y la escritura, el contacto con diferentes textos y las prácticas letradas cumplen un papel fundamental. Entre estas prácticas podemos resaltar:

- Leer cuentos en voz alta
- Hablar acerca de los textos impresos que hay en nuestro entorno
- Escribir listas de la compra
- Marcar con el nombre las pertenencias del niño (Teberosky, 2003)

Teniendo en cuenta los dos enfoques previamente examinados, es importante aclarar que se hace necesario profundizar en el constructivista. Sabemos que el proceso de lecto-escritura debe ser estudiado desde la perspectiva del niño para así tener un mejor entendimiento de cómo se da este aprendizaje y cómo se puede manejar.

Para la presente investigación es necesario entender el desarrollo de la habilidad de lecto-escritura desde una perspectiva social teniendo en cuenta que la educación se ve afectada por las características del contexto en el cual se desarrolla. A pesar de que en las escuelas aún se cree que al momento de leer la interacción se da exclusivamente del texto al lector, es necesario entender que cada estudiante, por joven que sea, ha tenido experiencias y vivencias que le harán desarrollar su aprendizaje de una manera distinta a los demás. Así pues, “para comprender lo que leíamos, necesitábamos tener conocimientos previos que nos permitieran enlazar la nueva información con la ya acumulada en nuestro cerebro” (Dubois, 1995, p. 2). Es decir, los estudiantes entenderán el texto de acuerdo con la información y vivencias más relevantes para ellos.

Cabe recalcar que, en la escuela, como lo afirma Rosenblatt (citada por Dubois, 1995), las preguntas que se realizan a los estudiantes después de haber leído un texto se limitan a cuestionar el contenido o información que el texto brindaba. Así, no se tienen en cuenta las sensaciones o sentimientos que el texto pudo haber despertado en

el estudiante. Lo anterior puede impedir que el estudiante se vincule de una manera más directa con el texto. Esta vinculación llevaría no solo a una mejor retención de la información, sino también a una motivación intrínseca hacia la lectura. Es por esto que resulta necesario tener en cuenta tanto el contexto, como las experiencias que los estudiantes puedan tener con el texto para facilitar la interiorización del mismo.

Rosenblatt (1988) propone la idea de la transacción; en esta no se debe entender la interacción ni del texto al estudiante, ni del estudiante al texto. Se debe entender que “las partes son aspectos o fases de una situación actual” (Dubois, 1995, p. 4). Así pues, tanto el estudiante como el ambiente que lo rodea son partes de un evento total, el cual, en este caso en específico, es la lectura. Es necesario entonces, tener en cuenta que ambos aportan al proceso de leer y, con ello, se deben considerar el contexto, el tiempo, el lector, la configuración de la página, entre otros, ya que modificarán tanto el ejercicio de la lectura como el resultado que se obtendrá de este. En nuestro caso en específico, para que los estudiantes encuentren algún texto significativo, no podemos dejar de lado aspectos como: el contexto familiar, las costumbres, la cultura, la educación de los padres pues estos afectan su vida cotidiana.

Esta relación de transacción se refiere a establecer una relación con el texto para formar significados no solo de lo que el texto aporta, sino desde las experiencias lingüísticas que el lector tiene (Rosenblatt, 1988). El concepto de transacción se refiere a dejar de pensar de forma dual, en donde existe un concepto y su contrario como por ejemplo: objeto-sujeto, individual-social, estímulo-respuesta, etc. Por el contrario, hay que comenzar a pensar de forma tal que el ambiente y la naturaleza hagan una transacción con el hombre para poder determinar al otro. Por ende, este concepto está relacionado al lenguaje en tanto que este último necesita ser internalizado desde un medio ambiente en particular.

En cuanto a la lectura, es importante analizar cómo se da la transacción con un texto. Un texto es solo marcas de papel hasta que un lector decide hacer una transacción con él en donde se genera un significado y se convierte en un texto significativo, lo cual es resultado de la transacción hecha entre el lector y el texto. Este texto significativo se conforma por un grupo de elecciones que lo determinan (James citado en Rosenblatt, 1988). Desde las experiencias que se han formado a través de otros

textos, el lector es capaz de crear un significado de un nuevo texto debido a las expectativas que tiene de este, teniendo siempre la posibilidad de elegir el significado adecuado para el mismo. Las posibilidades de crear un significado son infinitas puesto que las experiencias varían y estas son las que permiten llegar a un acuerdo con la lectura.

Continuando con la idea de Rosenblatt, existen dos posturas que puede adoptar un lector: la eferente y la estética. En la primera, se intenta retener lo leído, es decir, solo memorizar la información leída; mientras que, en la segunda, se trata de vivir a través y durante la lectura (Dubois, 1995). En esta última es donde se intenta despertar las emociones del estudiante para que el ejercicio no se limite a la retención de contenido. Infortunadamente en las escuelas se favorece una postura eferente, en donde se limita la lectura a un ejercicio de memorización y por ello, lo estudiantes no se ven motivados hacia la lectura. Para nuestro trabajo, resulta imperativo tomar una perspectiva estética pues es necesario tomar en cuenta las variables del contexto de los niños no solo para que el ejercicio de lectura sea más eficiente, sino también para que los niños se interesen por la lectura desde la transacción que pueden crear con los textos.

La lectura y la escritura también se deben abordar desde una perspectiva cultural para esta investigación ya que esta cumple un rol importante dentro del aprendizaje de la lecto-escritura debido a que es desde la cultura que un individuo adquiere el lenguaje. No obstante, el proceso de aprender a leer y a escribir tiene un grado más de complejidad en tanto que, según Valery (2003), a pesar de que estamos preparados desde nuestra naturaleza para aprender el lenguaje desde la sociedad, el aprendizaje de la lengua escrita necesita de un proceso específico en el cual se exige a nuestro cerebro un trabajo más analítico y consciente. Por esta misma razón, a un niño de una comunidad cuya lengua no tiene forma escrita le resulta difícil aprender español, pues debe aprender a reemplazar las palabras por signos alfabéticos, así como también reemplazar los diferentes aspectos de la lengua oral como la sonoridad, las intenciones, los gestos, etc., por palabras escritas que generan un proceso más complejo (2003).

De esta forma, la concepción de lectura de Rosenblatt, aquella en donde dice que se crea una transacción con el texto y viceversa, expresa desde su naturaleza la creación de un significado determinado por una cultura detrás (1988). Es decir, si un niño

wayuu, que está aprendiendo a leer, está leyendo un libro, la transacción que se crea con este texto se da gracias al conocimiento construido a partir de vivencias lingüísticas y cotidianas que previamente aprendió de su cultura y desde transformaciones anteriores del conocimiento que tenía. Es por esto que su proceso de lectura no solo se estaría construyendo desde el significado sino que también estaría convirtiéndose en un proceso de aprendizaje (Rosenblatt y Smith en Valery, 2003).

Cabe recalcar que tanto la cultura como la interacción social tienen un rol importante en el aprendizaje desde la transformación de significados y ayudan a crearlos. Sin embargo, el aprendizaje de la lengua escrita desde la posición socio-cultural contiene algunos *defectos* en cuanto a la manera de adquirirse. Para un niño, el cual su exposición a la lengua escrita es mínimo en comparación con otros, se le es más difícil descontextualizarse de la situación real para poder plantearla en un modo escrito, lo cual se genera cuando se ven en la necesidad de reemplazar las palabras por signos gráficos, dirigirse a una persona ausente y crear la situación, exige un trabajo consciente y analítico, por ello Vygotsky considera que aun en su desarrollo mínimo, el lenguaje escrito requiere de un alto nivel de abstracción (Valery, 2003).

Se puede dejar de lado la funcionalidad de la lengua escrita debido a la dificultad que requiere aprenderla. El lenguaje escrito es, como bien dice Luria (citado en Valery, 2003):

El lenguaje escrito es el instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte operaciones conscientes con categorías verbales, (...) permitiendo por otra parte volver a lo ya escrito, garantiza el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento (p.40).

Para los aprendientes, la lecto-escritura ayuda a consolidar la gramática que puede ser omitida en el lenguaje oral. Por esta razón, es de vital importancia reforzar esta habilidad para que ellos mismos internalicen la lengua meta.

Partiendo de la importancia que juega el contexto en esta investigación, es necesario ahondar en el enfoque constructivista en cuanto al aprendizaje de la lectura y la escritura se refiere. Para esto, es vital reconocer que el primer acercamiento a este

conocimiento no suele tener lugar en la escuela. Lo anterior se da gracias a la interacción que tienen los niños con una gran variedad de escritos y prácticas de lectura. Sin embargo, este aprendizaje extra escolar no suele verse en la comunidad ya que las familias se comunican constantemente en wayuunaiki. Además, la mayoría de los padres no habla español así que no tienen la oportunidad de leer cuentos a sus hijos.

No obstante, es posible determinar unas fases para el proceso de la escritura, aunque este no sea completamente académico. Los niños comienzan por ser conscientes de la diferencia que hay entre dibujar y escribir. Debido a la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños alrededor de los 4 años, es normal que dediquen gran parte de su tiempo al dibujo. Es por esto que es esencial que el estudiante se dé cuenta de que escribir difiere de esta actividad. Luego de esta etapa de reconocimiento, el niño comenzará a realizar sus primeros grafismos, los cuales son un poco primitivos dada la motricidad fina característica de su edad; es decir, no están muy definidos en cuanto a caligrafía se refiere.

Posteriormente, podrán notar la diferencia entre las letras y los números. El conocimiento de estas letras le permitirá realizar sus primeros escritos. Normalmente, lo primero que aprenden a escribir su nombre, el cual llega a ser memorizado con facilidad por la importancia y el significado que tiene: está íntimamente relacionado con la identidad de cada niño. Con la adición de nuevas palabras escritas al vocabulario, tales como mamá, papá, nene, el niño comienza a darse cuenta de que es posible expresar mensajes diferentes haciendo uso de los mismos signos –las letras–. Es acá cuando desarrolla las escrituras fijas. Poco a poco va conociendo las diferentes combinaciones silábicas posibles propias de la lengua –en este caso el español– hasta llegar a desarrollar lo que se conoce como escrituras alfabéticas.

Durante las fases anteriormente mencionadas, los niños presentan ciertos comportamientos característicos que les ayudan a pasar de una etapa a otra. Por ejemplo, tienden a simular la lectura que realizan sus padres o sus familiares. Al hacer esta simulación, pueden darse cuenta de qué se puede leer y qué no se puede leer; es decir, notan la diferencia entre la función de una imagen y de un texto. Antes de aprender a leer, comienzan a deducir el significado del texto por medio de las imágenes que lo acompañan. Más adelante, pueden inferir información con base en pequeñas

partes de un texto –como los índices textuales–. Al comenzar a escribir, también empiezan a reconocer su propia escritura, dando paso así a desarrollar estrategias de comprensión.

3.1.3 Propuesta

Para la propuesta del material, es importante resaltar el papel de dos elementos: el diseño de material y la lecto-escritura. El primero lo desarrollaremos con el objetivo de sentar las bases teóricas que guiarán el material a realizar y el segundo para guiar la manera en que se tratarán las dos habilidades involucradas –lectura y escritura–.

3.1.3.1 Diseño de material

Para comenzar, consideramos necesario aclarar conceptos tales como materiales y diseño de materiales. Para el primero, hemos decidido tomar la definición que Tomlinson (2011) da a este término ya que es el que mejor se adapta a nuestra investigación: “aquello que es usado por los profesores (...) para facilitar el aprendizaje de una lengua” (p.1). Por otra parte, diseño de materiales es considerado tanto un campo de estudio como una práctica en sí; esta segunda se refiere a “aquello que es hecho por escritores, profesores o aprendientes para proveer fuentes de *input* de la lengua para, así, explotar estas fuentes de manera que maximice la probabilidad de absorción del conocimiento por parte del estudiante y estimular un *output* significativo” (Idem, p.1).

Una vez claros estos conceptos, podemos hablar de los fundamentos que un material debe tener al momento de ser desarrollado, prosiguiendo después a las necesidades que hay que tener en cuenta para el diseño del mismo. Un material para la enseñanza de lenguas debe cumplir ciertos principios básicos para que así sea un material eficiente en el proceso de aprendizaje de una L2 de los estudiantes. Tomlinson (2011) y Mishan y Chambers (2010) proponen un total de 25 principios esenciales para el diseño de material –16 por parte de Tomlinson y 9 de Mishan y Chambers–. Hemos decidido trabajar con 6 que son pertinentes para la investigación, los cuales presentaremos a continuación:

a. El material debe tener un impacto positivo en el estudiante.

Para que un material tenga un impacto positivo en el estudiante, es necesario llamar la atención del aprendiente para así poder despertar su curiosidad y su interés por la lengua y también por el proceso de aprendizaje. Hay que tener en cuenta diferentes aspectos para conseguir este propósito, tales como: el diseño, el cual debe ser atractivo para los aprendientes; los tipos de actividades que deben ser variadas para así evitar la monotonía; las temáticas a trabajar, las cuales preferiblemente deben estar relacionadas con los intereses particulares de la comunidad a la que se le enseña la lengua; la dificultad de las tareas, que se espera que desafíen al estudiante para que este se motive más y, por último, la novedad, la cual implica trabajar temas poco usuales acompañados de imágenes.

b. El material debe ayudar a que el estudiante se sienta cómodo.

Es importante que el estudiante se sienta cómodo con su proceso de aprendizaje ya que de esta manera su desempeño será mucho mejor. Uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta para lograr la comodidad de los estudiantes es trabajar con temas que ellos ya conozcan – es decir con su propia cultura– en lugar de trabajar con una cultura que es ajena a ellos y que, por su desconocimiento hacia ella, no van a poder comprender. El material debe "relacionar el mundo del libro con el mundo del aprendiente" (Tomlinson, 2011, p. 7).

Por otra parte, vale la pena trabajar la voz, el contenido y las actividades. Por medio de la voz que se utilice en el libro para dar instrucciones y explicaciones es que el material se conecta con el estudiante. Debido a lo anterior, es importante utilizar una voz que pueda establecer un contacto personal con el aprendiente. Para lograrlo se puede recurrir a recursos como hablar de preferencias, intereses y opiniones sobre un tema en específico; también se puede usar un discurso informal para que el estudiante se sienta más cercano al material.

c. El material debe ayudar al estudiante a desarrollar su confianza.

“Los profesores pueden (...) presentar la idea de que hablar otra lengua es algo positivo y así podrán ser capaces de comunicarse más fácilmente” (Mishan y Chambers, 2010, p. 184). Es importante ayudar al estudiante a desarrollar su confianza para que así pueda comunicarse cómodamente en la L2 que está aprendiendo. Para cumplir con este objetivo, es posible recurrir a diferentes tipos de actividades que impulsen al aprendiente

a superarse a sí mismo por medio de tareas que lo estimulen y que a su vez sean alcanzables.

Por otra parte, también es importante trabajar las habilidades extralingüísticas de los estudiantes, especialmente cuando se trabaja con aquellos que están en primaria. Con esta población, es bastante útil aprovechar su imaginación, su creatividad y sus habilidades analíticas. Estas habilidades se pueden aprovechar para llevar a los aprendientes a escribir sus propias historias, crear poemas o incluso deducir aspectos gramaticales de la L2, en este caso el español (Tomlinson, 2011).

d. Los estudiantes deben percibir todo aquello que se enseña como algo relevante y útil.

Es esencial que los estudiantes se den cuenta de que lo que se aprende en la clase de la L2 es útil y relevante para sus vidas. Es por esto que es importante considerar el contexto en que se encuentran los estudiantes y las razones por las que aprenden esta lengua, al igual que pensar en la edad que tienen los estudiantes. “Los profesores necesitan mostrar cómo la nueva lengua puede tener una conexión con la vida cotidiana de los niños, cómo se puede usar y ser divertida” (Mishan y Chambers, 2010, p. 184).

A través de una enseñanza de la lengua basada en elementos culturales propios y no en elementos externos, el estudiante podrá saber cómo esta L2 puede llegar a serle útil. Al utilizar la experiencia propia e inmediata de la población, es fácil para ellos ver la relación que este conocimiento tiene con su mundo real e inmediato. Así pues, podrán notar que la lengua es un elemento de comunicación que les sirve dentro y fuera de su comunidad y la cual puede representar diferentes beneficios.

e. El material debe exponer al estudiante a un uso auténtico de la lengua.

Cabe aclarar que trabajar solo con el uso auténtico de la lengua no es suficiente para que el proceso de aprendizaje se dé de una manera exitosa. Es necesario enseñar “cómo debe usarse para propósitos comunicativos” (Tomlinson, 2011, p. 9). Este uso auténtico se puede aplicar al momento de dar instrucciones, explicaciones e incluso consejos en el material. Además, se pueden proponer actividades que inviten al niño a hacer un uso auténtico de la lengua. Es importante recordar que todas las actividades deben manejar un *input* que sea comprensible para los estudiantes y sea acorde a su nivel de lengua.

f. El material debe tanto respetar como explotar la diversidad que representa el origen de los aprendientes.

La procedencia y la cultura de los estudiantes juegan un papel importante en el aula de clase. Como bien afirman Mishan y Chambers (2010), la familia puede ser un factor determinante para el proceso de aprendizaje de una L2. El material puede manejar actividades que incluyan a las familias de los aprendientes y, de esta forma, su cultura y el contexto en el que se desenvuelven. Así pues, la cultura propia de los niños, al igual que sus tradiciones, forman parte esencial de este proceso.

Por otra parte, es esencial tener en cuenta el contexto para el cual se está elaborando el material. Por esta razón, la enseñanza de la lengua “debe centrarse en los intereses locales y relevantes de las personas que se encuentran en la sala, no en el mundo remoto de los personajes de los libros de texto” (Thornbury citado por Mishan y Timmis, 2015, p. 4). Además, partiendo del contexto, es necesario buscar el o los enfoques que se adapten al escenario para alcanzar un buen proceso de aprendizaje.

Al momento de adaptar el material a un contexto específico, es importante tener varios factores en cuenta, tales como las expectativas y la motivación de los estudiantes, los recursos disponibles y la dinámica que se evidencia en el salón. Estos tres factores, aunque Mishan y Timmis (2015) afirman que pueden ser usados por el profesor para “incorporar más o menos trabajo en parejas o en grupos del que material propone” (p. 68), también pueden utilizarse para el desarrollo de un material. Asimismo, Tomlinson y Masuhara (citados por Mishan y Timmis, 2015) proponen unos factores a tener en cuenta para adaptar un material a un contexto determinado los cuales pueden considerarse para el desarrollo de un material. Estos son: el contexto de enseñanza, rescatando aspectos culturales, regionales e institucionales; los estudiantes, sin dejar de lado su estilo de aprendizaje, nivel de lengua y edad; las preferencias de los profesores, sin olvidar sus estilos de enseñanza y sus creencias sobre el proceso de aprendizaje y, finalmente los objetivos del curso.

Al momento de diseñar un material es de vital importancia realizar un análisis de las necesidades propias de la población a la cual va dirigido –en este caso, la comunidad wayuu–. En primera instancia, debemos identificar a los aprendientes. Para dicho fin, consideramos que la edad de los estudiantes es un elemento esencial. Gracias a ella, es

posible analizar su etapa de aprendizaje desde una perspectiva psicológica y cognitiva. Al tener conocimiento de los aspectos psicológicos característicos de la población objetivo, se puede proceder a diseñar actividades que sean acordes a sus necesidades y su desarrollo psico-social.

Como ya se ha mencionado anteriormente, el material está dirigido a niños menores de 12 años. Es por esto que creemos pertinente mencionar algunas investigaciones de psicólogos y sus respectivos aportes. En primer lugar, queremos traer a colación a Piaget, quien buscaba averiguar cómo era el desarrollo cognitivo de los niños por medio de diferentes experimentos realizados con estos sujetos. A través de sus estudios, pudo concluir que “el desarrollo de los niños se da por etapas específicas” (Mishan y Chambers, 2010, p. 177). Sin embargo, su investigación fue criticada pues se afirmaba que a Piaget no tuvo en cuenta el papel que cumplía el adulto en el proceso de desarrollo de un niño.

Por otra parte, Vygotsky y Bruner consideraban que “la instrucción por parte de un adulto o de un par más avanzado (...) ayudaba a los niños en el aprendizaje y en el desarrollo” (Mishan y Chambers, 2010, pp. 179). Además, concluyeron que a través de la experiencia los niños podían tener un mejor proceso de aprendizaje el cual sería guiado bien fuera por el adulto o por un par. Bruner, al continuar con sus investigaciones, pudo concluir que gracias a la ayuda y el apoyo del adulto o del par anteriormente mencionados, el estudiante puede construir su conocimiento y, asimismo, desarrollar sus procesos cognitivos. Si se mira desde la perspectiva de la enseñanza indígena, el desarrollo de los procesos cognitivos se da a través de las vivencias (modo de vida), las cuales, favorecen la adquisición de los conocimientos para luego ponerlos en práctica.

Debido a lo previamente presentado, es necesario que tanto el profesor como el material para la enseñanza de una L2, busquen apoyar y estimular el desarrollo cognitivo de los estudiantes al igual que los acompañen a lo largo del proceso de aprendizaje de la lengua meta. La manera más adecuada para lograr esto es enseñarles a los estudiantes la L2 de la misma forma en que ellos se ven expuestos al aprendizaje de las demás materias. Esto implica que no se enseñe como algo abstracto sino más bien concreto; es decir, que el estudiante pueda ver para qué le puede servir este conocimiento en un futuro. Los profesores y el material desde el comienzo están “construyendo los fundamentos del entendimiento en cada sujeto de una manera bastante práctica y activa para que así los

niños puedan interactuar con aspectos que sean reales, físicos (...) y concretos” (Mishan y Chambers, 2010, p. 184).

Cummins (citado por Mishan y Chambers, 2010) afirma que existen dos tipos de lenguaje que tienen lugar en la enseñanza de una L2: BICS (por su sigla en inglés, *basic interpersonal communicative skills*) y CALP (por su sigla en inglés, *cognitive academic language proficiency*). Lo ideal es utilizar un poco más la lengua de tipo BICS ya que esta ayuda a los estudiantes a desarrollar sus habilidades comunicativas. La lengua de tipo CALP, por el contrario, puede tornarse un poco complicada para los estudiantes pues esta se refiere a diferentes aspectos de varias disciplinas.

Así mismo, es necesario que el ambiente en el cual se aprende una lengua sea lo más rico posible. Para esto, los estudiantes estarán expuestos a un uso de la lengua que sea significativo, que tenga un propósito y que ellos puedan disfrutar. Debido a lo anterior, es necesario que el uso de la lengua cumpla con varios aspectos: que sea contextualizado, que rete al estudiante, que relacione al estudiante directamente con el tema, entre otros.

Por otra parte, es oportuno hablar sobre el proceso de adquisición de una lengua desde una perspectiva cognitiva. Para esto, tomamos las cinco etapas de adquisición de un idioma planteados por Haynes (2007). La primera es la pre-producción, en donde el aprendiente se encuentra en un estadio de silencio en el cual no habla pero escucha atentamente o responde a imágenes u otras ayudas visuales. La segunda es la producción temprana, en la cual estudiante aprende más de mil palabras –el doble de las que saben en la primera etapa– que le permiten producir una o dos oraciones. Así, se abre paso a la tercera que es el surgimiento del discurso. Aquí, los aprendices ya son capaces de entender y producir frases simples para entablar conversaciones sencillas. En la cuarta, la fluidez intermedia, se evidencia el uso de estrategias para expresarse mejor cuando se comunican. Finalmente, la fluidez avanzada se presenta un desempeño casi igual al de un nativo.

3.1.3.2 Lecto-escritura

Dado que el material propuesto busca desarrollar la habilidad de la lecto-escritura – necesidad que se identificó durante la investigación y se desarrolla en el apartado de

evaluación del material–, es importante ahondar en la teoría relacionada con estas dos habilidades. Considerando el objetivo del material, es necesario hacer un recorrido por las características, estrategias, modelos, entre otros que hacen parte de la enseñanza de la lectura y la escritura. En un principio es de gran importancia saber qué significa leer y escribir; además, analizamos cómo es visto el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en nuestro país y los distintos procesos por los que un niño pasa antes de aprender a estas habilidades. Posteriormente, profundizaremos en 3 modelos de aprendizaje de estas habilidades para luego comprender las condiciones y estrategias más adecuadas en las que un niño podrá desarrollar esta habilidad. De igual forma, decidimos traer a colación las dificultades por las que un estudiante puede pasar durante dicho proceso.

3.1.3.2.1 Generalidades de la lecto-escritura

- *¿Qué significa leer?*

En el pasado, se creía que la lectura era la “asociación de unos grafemas con unos determinados fonemas” (Rincón y Pérez, 2007, p. 50). Esta asociación se realizaba con el fin de encontrar significado a los grafemas. Lo anterior implicaba que se debían enseñar las técnicas del sistema escrito. Esto no solo hacía del aprendizaje de la lectura un procedimiento tedioso, sino también hacía el proceso poco natural e interesante.

Contrario a como se creía en el pasado, se ha evidenciado que un factor que facilita el aprendizaje de la lectura es la construcción de sentido a partir de un texto. Teniendo en cuenta que la concepción de lo que significaba leer cambió, la manera de enseñar y aprender la misma también se vio afectada. Así pues “leer significa construir sentido a partir de signos gráficos y de los esquemas que tiene el lector” (Rincón y Pérez, 2007, p. 53), por lo que la enseñanza de esta se debe realizar de manera social y con textos que le permitan al niño sentirse identificado. De igual forma, la lectura y con ella la escritura dejaron de ser temas exclusivos de la escuela, pues se acepta el hecho de que estos ejercicios trascienden la escolaridad a la vida cotidiana de los niños.

- *¿Qué significa escribir?*

Al igual que la lectura, en el pasado la escritura se consideraba de una manera distinta que en la actualidad. Se creía que la escritura se limitaba a la transcripción de la lengua oral, por lo que su enseñanza se basaba en que el niño aprendiera técnicas para la realización de los trazos. Sin embargo, esta definición se transformó y pasó a considerarse la escritura como “un lenguaje relacionado pero independiente del oral” (Rincón y Pérez, 2007, p. 64). En esta nueva concepción, se toma en cuenta el hecho de que tanto el lenguaje oral como el escrito comparten léxico y sintaxis, pero que entre ellos se hacen algunas distinciones; entre estas se encuentran que las separaciones que no se hacen al hablar, se deben hacer al escrito, la ortografía –la cual debe tenerse en cuenta en la escritura mas no al momento de hablar–, entre otros.

Así pues, “escribir tiene que ver con la producción de ideas y con la posibilidad de ponerlas en el sistema escrito. El dominio de la técnica tendrá sentido si hay ideas para comunicar” (Rincón y Pérez, 2007, p. 16). Por esta razón, y al igual que la lectura, los ejercicios que los niños realicen en clase para el aprendizaje de esta habilidad deben realizarlos de una manera social, buscando comunicar algo que deseen, para que la escritura en sí no sea un fin, sino un medio.

- *Proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*

El Ministerio de Educación Nacional propone ciertos estándares que se espera que las instituciones cumplan a la hora de formar a los estudiantes. Cada área del conocimiento tiene sus estándares correspondientes; resaltaremos los estándares básicos de competencias en lenguaje. Debido al papel tan importante que cumple el lenguaje en la vida diaria de los seres humanos, es posible afirmar que “gracias a él los seres humanos han logrado crear un universo de significados” (MEN, 2006, p. 18). Es por esto que el lenguaje se ha convertido en una capacidad esencial en la vida de los humanos. Es notable que, gracias a esta capacidad, nos podemos comunicar con los demás, interactuar con ellos y compartir una gran cantidad de ideas. Esta comunicación le permite al humano construir nuevos conocimientos, bien sea en lo personal o en lo social. Así pues, se hace evidente que el lenguaje tiene un valor tanto a nivel subjetivo como a nivel social.

El Ministerio de Educación Nacional orienta sus estándares en lenguaje “hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes (...) que les permitan (...) interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo” (MEN, 2006, p. 21). Para cumplir con este objetivo, se plantean tres campos fundamentales para la formación en esta área: la pedagogía de la lengua castellana, la pedagogía de la literatura y la pedagogía de otros sistemas simbólicos. Los más importantes para esta investigación son los dos últimos.

La enseñanza de la literatura pretende que los niños desarrollen un gusto por diferentes tipos de textos literarios para así poder ampliar su conocimiento sobre el mundo y crecer como personas. Por otra parte, la enseñanza de otros sistemas simbólicos se centra en aquellos sistemas no verbales. Cabe resaltar que esos sistemas simbólicos son inherentes a la comunicación y es por esto que es esencial que los estudiantes desarrollen su competencia simbólica. Esta, a su vez, les ayudará en los procesos comunicativos y en la interacción con los demás.

Teniendo en cuenta que los aspectos que estamos trabajando del lenguaje son la lectura y la escritura, se puede concluir que estas son una práctica social. Por su misma naturaleza, “la lectura y la escritura presentan rasgos que obstaculizan su escolarización” (Lerner, 2008, p. 28) ya que estas prácticas no son explícitas como sí lo son los demás saberes que se trabajan en la escuela. Estas dos prácticas no se pueden enseñar como ciencias exactas, sino que deben concebirse desde la participación que tiene el estudiante en diferentes actividades tanto de lectura como de escritura.

Para que la enseñanza de la lectura y de la escritura sea exitosa en la escuela, es necesario tener claro cuál es el papel que estas dos prácticas cumplen en la vida de los estudiantes. Como ya se ha dicho, el lenguaje tiene un rol esencial en la sociedad. Es por esto que la escuela no debería limitarse a enseñar a leer y a escribir únicamente; es importante ir más allá de la parte instrumental de la lectura y la escritura y verlas como las prácticas sociales que son. Esto quiere decir que hay que enseñarles a los niños el papel que cumplen estas prácticas en la vida diaria y las ventajas y beneficios que pueden traer para ellos.

Debido a la forma en que está organizada la escuela, es necesario cumplir con determinados objetivos por cada grado escolar. Así pues, la enseñanza de estas prácticas

se da en función del tiempo y del grado de los niños. Se espera que, en un grado determinado, ya tengan cierto nivel de lectura y uno diferente de escritura para así poder continuar con su formación.

Tal organización del tiempo de la enseñanza entra en contradicción con el tiempo del aprendizaje y también (...) con la naturaleza de las prácticas de lectura y escritura. Entra en contradicción con el tiempo del aprendizaje porque este –lejos de ser lineal, acumulativo e irreversible- supone aproximaciones simultáneas al objeto de conocimiento desde diferentes perspectivas, supone coordinaciones y reorganizaciones cognitivas que resignifican en forma retroactiva las interpretaciones atribuidas a los contenidos aprendidos. Y entra en contradicción con las prácticas de la lectura y escritura porque estas son (...) totalidades indisociables que se resisten al parcelamiento y a la secuenciación. (Lerner, 2008, p. 30)

Así pues, no resulta sencillo enseñar todos los aspectos de estas dos prácticas en el tiempo que pide la escuela. Para poder conservar la naturaleza de la lectura y la escritura, lo ideal sería no parcelar este conocimiento; pero no dividirlo, impide encontrar la forma apropiada de distribuir estas prácticas en contenidos a enseñar en el curso. De esta manera, si se opta por la enseñanza de las prácticas, hay que resistirse a controlarlo todo; mientras que, si se decide dividir las prácticas en contenidos, habrá aspectos esenciales de la lectura y la escritura que no se enseñarán a los estudiantes (Lerner, 2008).

Para solventar esta disociación entre la enseñanza de las prácticas y el control de los contenidos, lo ideal es buscar el equilibrio entre estas dos teniendo siempre presente solventar las necesidades de la escuela. Una forma de alcanzar este equilibrio, propone Lerner (2008), es utilizar ayudas didácticas adaptadas a la escuela que muestren el papel social de la lectura y la escritura. En primer lugar, vale la pena reconsiderar los contenidos que se plantean para enseñar estas prácticas, agregando a ellos la tarea que desempeña un lector y escritor. En segundo lugar, es importante que los propósitos comunicativos que se planteen estén relacionados con la actualidad de los estudiantes.

3.1.3.2.2 Perspectiva de la lecto-escritura

Al hablar del proceso de enseñanza de la lecto-escritura, es de vital importancia comenzar por analizar la población y el contexto en que se da este aprendizaje. Además, es esencial revisar cuál es la perspectiva que responde de mejor manera a las necesidades de los estudiantes; así como comprender la manera en que los niños, en este caso, se enfrentan al proceso de aprendizaje de estas habilidades.

- *Literacidad en niños*

Si bien también es un proceso de aprendizaje, es necesario verlo como una construcción y reconstrucción debido a que la lectura y la escritura se forman solo si la lengua oral ya está constituida (Emilia Ferreiro, 1991). De lo contrario, ¿cómo podría un niño interiorizar este lenguaje si desconoce el más básico, el oral? De hecho, para Anna Camps, la lengua oral tiene un repertorio de funciones y objetivos, como hablar para regular la vida social escolar, hablar para aprender y aprender a pensar, hablar para leer y para escribir, hablar para aprender a hablar y también para la entrada a la literatura (citada en Ferreiro, 1991).

La cultura escrita se desarrolla en poblaciones como la wayuu de una manera totalmente externa ya que los niños, aún sin tener su L2 bien constituida, empiezan un proceso de literacidad con vacíos lingüísticos. Esto sucede pues en la escuela comienzan este proceso de aprendizaje; además no logran desarrollar sus habilidades para saber leer y escribir al finalizar el grado primero como se espera que suceda según los lineamientos del MEN. En este marco, los niños generan concepciones sobre la escritura y la lectura desde el primer momento en que se les empiezan a enseñar en el aula, muy diferente a los niños *occidentales* quienes, según Myriam Nemirovsky, inician su proceso de alfabetización partiendo de las concepciones que se plantean con respecto a lo que se da en su entorno familiar (1999).

Los niños *occidentales* se encuentran en un ambiente en el que todo a su alrededor tiene un código escrito. Desde sus casas, los niños observan cómo sus padres escriben cartas, notas, listas, etc., y es desde estas experiencias visuales que ellos imitan y comienzan un proceso de identificación de este código. Ellos aprenden que dibujar no

es lo mismo que escribir puesto que es lineal y contiene una serie de formas arbitrarias. Más adelante, los niños comienzan a recrear sus propias formas de escritura. Trazos como círculos o líneas onduladas son la manera de representar lo que los adultos escriben, y es a partir de esto que su concepción de escritura se va formalizando (Nemirovsky, 1999).

Por otro lado, los niños de la comunidad wayuu no se enfrentan a un *input* del código escrito en sus comunidades dado que la naturaleza de su lengua es oral. La gran mayoría de los padres de estos niños no saben leer ni escribir, por lo que en los niños no se puede dar un proceso de alfabetización común. Ellos comienzan a formar sus primeras ideas sobre qué es escribir y leer al momento de iniciar la escolaridad. Además, el hecho de que los niños no tengan suficiente contacto con el español antes de ingresar a la escuela, genera que el proceso sea aún más complejo para ellos. Si bien los colegios de las comunidades tienen profesores *occidentales* y otros bilingües, hay niños que desde sus comunidades el único idioma que han practicado es el wayuunaiki, así que aprender otro código lingüístico les causa más dificultades.

Si se quiere trabajar la lecto-escritura en niños wayuu de grado segundo, debemos ajustar la perspectiva del lenguaje y de esta habilidad según la población. Retomando la idea de Ferreiro, hay que comenzar por cambiar la visión que se tiene del código escrito. Tal y como Ferreiro comenta, escribir es más que marcas de papel, pues implica “a) las condiciones de producción, b) la intención del productor, c) el proceso de producción, d) el producto y e) la interpretación que el autor del producto da a ese producto una vez producido” (1991 p. 2). Asimismo, leer no se trata de identificar letras, de hacer un esfuerzo para que coincida un sonido con la grafía o de reconocer las palabras; aunque estos son objetivos pequeños que se alcanzan durante el proceso, lo que realmente importa es que los niños comprendan lo que leen (Ferreiro, 1991).

Así, para crear una construcción y reconstrucción de estas habilidades, es necesario cambiar de paradigma desde la didáctica. Decía Vygotsky que la escritura se enseña como una habilidad motora y no como una habilidad cultural compleja (citado en Rodríguez Gutiérrez, 2014). Es importante enseñar a los niños basándose en lo que saben y en lo que pueden comprender. Para un niño wayuu que escasamente

ha tenido contacto con el español, aprender un código escrito totalmente ajeno a su cultura y a su lengua es un proceso complicado.

Las formas de enseñar a escribir y a leer a través del tiempo han dado muestra de lo tradicionalista que es la escuela. Se comienza desde el alfabeto, mostrando la relación sonido-grafía y luego se da paso a la hipótesis silábica. No es errónea la manera tradicional de enseñar la lecto-escritura, pero puede dar paso a que el niño indígena desarrolle algunos vacíos lingüísticos. Por ejemplo, enseñar a leer desde sílabas permite netamente la identificación de relaciones entre sonidos y grafías, olvidando la comprensión global del texto. Si se enseña a escribir como un código de transcripción de letras, el aprendizaje de la escritura se termina concibiendo como una técnica y no como un objeto de conocimiento (Ferreiro citada en Rodríguez Gutiérrez, 2014).

Así bien, es necesario tener en cuenta la oralidad que tienen los niños cuando entran a la escolaridad para que puedan desarrollar la lecto-escritura. “Hay reconstrucción del conocimiento de la lengua oral que tiene el niño para poder utilizarlo en el dominio de lo escrito” (Ferreiro, 1991, p.6). Es decir, desde la enseñanza de la lecto-escritura se permite la reconstrucción de lo que ellos conocen de la lengua oral para que así se construya progresivamente el nuevo código que aprenden.

- *Tipos de alfabetizaciones y sus repercusiones*

Resulta evidente que a través de los tiempos la manera de alfabetizar a las personas se ha modificado de acuerdo con las prácticas pedagógicas vigentes. En el pasado, la alfabetización se daba a través de la sistematización, las planas y la repetición; actualmente el semblante es otro, pues se opta por un aprendizaje más didáctico y que requiere desarrollar el pensamiento crítico del estudiante. Así, en este apartado hablaremos de los tipos de alfabetización actuales y sus prácticas.

Según Street, en su texto *Nuevas alfabetizaciones nuevos textos*, existen dos tipos de alfabetizaciones. La primera es la autónoma. Esta, que es de manera individual, tiene efectos en las prácticas sociales y cognitivas (citado por Street, 2009). Este es el tipo de alfabetización en que la mayoría de escuelas se basan. No obstante, esta

perspectiva limita la alfabetización pues no da paso a la diversidad de concebir y aplicar la lectura y la escritura.

Por otro lado, se encuentra la alfabetización ideológica. Es esta en la cual estamos interesadas. Esta perspectiva considera la cultura en las prácticas pedagógicas alfabetizadoras, por lo que se aceptan los cambios de un contexto a otro. En esta, se entiende la alfabetización como una práctica social más que una habilidad técnica (Street, 2009). Es por esto que toma en consideración aspectos culturales y no solo se basa en los factores pedagógicos y cognitivos de una comunidad o un individuo. Podemos evidenciar la importancia de esta perspectiva pues no se limita al salón de clase e intenta acceder a la alfabetización y con ello a la escritura y a la lectura a través de las prácticas sociales de los implicados, sus costumbres e interacciones.

Un punto de gran importancia de esta perspectiva es el hecho de que es necesario conocer el contexto y sus prácticas para poder entender lo que la alfabetización misma significa para una población específica. Así, en lugar de utilizar prácticas sociales y pedagógicas externas, se trata de crear “prácticas de alfabetización híbridas” (Street, 2009, p. 46) para no dominar ni tampoco llegar a utilizar prácticas exclusivas de la comunidad con la que se trabaja. Entonces, se crea un balance no solo entre culturas, sino también entre las habilidades a desarrollar durante el aprendizaje de la alfabetización.

Con respecto a lo anterior, Kress, Jewitt, Bourne, Franks, Hardcastle, Jones, Reid (citados por Street, 2009) proponen que la alfabetización vaya desde prácticas sociales hasta habilidades individuales de aprendizaje de diferente tipo. Estas pueden incluir habilidades algunas básicas de la lengua –la escritura y la lectura– y también algunas visuales, gestuales, cinestésicas y tridimensionales que una persona desarrolla. Con esto se busca que el estudiante desarrolle más allá de las habilidades relacionadas exclusivamente con la lectura y pueda desarrollar habilidades que se han de utilizar en todo tipo de situaciones sociales.

Podemos observar cómo las prácticas varían de una comunidad a otra y, con ello, cómo la importancia del contexto se evidencia en la manera en que una persona aprende a leer y a escribir. Es por esto que también los objetos y conceptos cercanos a su contexto deben tenerse en cuenta. Cabe recalcar que prácticas sociales y familiares,

situaciones, objetos y demás recursos conforman un contexto; por lo tanto, estos también deben considerarse al momento de enseñar un tema específico. De esta manera, será significativo lo que se aprenda para que se represente el mundo del sujeto.

Adicionalmente, es posible ver que un niño, antes de comenzar su proceso formal de lecto-escritura, dibuja y pone en práctica distintas capacidades para transmitir un mensaje ya que sabe cómo comunicarlo. Así pues, se evidencia que el dibujo tiene un significado que el estudiante está comunicando y es con el tiempo que él mismo aprende a darle un significado a las grafías. Así, aunque el niño ya sabe expresar un mensaje, no sabe hacerlo a través de las grafías; se busca, entonces, enseñarle al niño la manera de comunicar dicho mensaje de una manera escrita siempre con el objetivo de expresar una opinión, mensaje o crítica a través de la lengua escrita.

- *Didáctica del lenguaje escrito*

- Explorar la lengua escrita

Los niños notan desde antes de comenzar la escuela que los adultos leen y escriben; procesos que desempeñan importantes funciones en la vida social. A partir de estas experiencias, los niños se plantean hipótesis de cómo funciona la lengua escrita. Estos conocimientos previos deben ser tenidos en cuenta por parte del profesor al momento de comenzar con el proceso de enseñanza de estas habilidades. Es esencial tener en cuenta que la lectura y la escritura son procesos que juegan un rol importante en la vida social de las personas.

En cuanto a la escritura, el niño en un primer momento puede diferenciar dibujos de grafías. Posteriormente, “comienzan a elaborar sucesivas explicaciones sobre el funcionamiento del sistema escrito” (Pérez y Roa, 2010, p. 32). En este punto, los niños utilizan signos o trazos que representan las letras y por medio de los cuales buscan transmitir un mensaje. Se hace evidente que el niño ha entendido uno de los principios fundamentales del lenguaje escrito: “la arbitrariedad, que significa que los signos que usamos al escribir no representan a los objetos o realidades que nombramos” (Pérez y Roa, 2010, p. 32).

Progresivamente, el niño irá aprendiendo diferentes aspectos de la lengua escrita: primero la linealidad, propia del español en este caso; después, la segmentación por fragmentos que representan las palabras en una oración. También formula hipótesis sobre la cantidad de grafías que debe tener una palabra con base en su significado y en lo que representa. Asimismo, nota que las grafías pueden variar dependiendo de la palabra; ellos mismos, al momento de escribir con diferentes grafías o trazos, los intercambian para mostrar que están diciendo algo diferente. Después de haber pasado por todas estas hipótesis, los niños empiezan a relacionar las grafías con el sonido que cada una representa. En un comienzo, hacen la distinción de sonidos por sílabas, dada la naturaleza del español. Posteriormente, comienzan a hacer la relación entre cada fonema para formar las palabras, hasta el punto de haber desarrollado la hipótesis alfabética.

Se hace evidente que, gracias a esta perspectiva, los niños se ven en la necesidad de pensar y analizar la lengua escrita para poder crear hipótesis, formular conclusiones y, finalmente, comprender cómo funciona el sistema de escritura. Debido a lo anterior, el aprendizaje de la escritura se puede dar por medio de diferentes retos a los que los niños se vean expuestos, en donde se les problematiza la lengua escrita para que ellos mismos logren comprender cómo funciona la misma. Simultáneamente, los niños aprenden los trazos, cómo hacerlos y qué representa cada uno.

Mauricio Pérez y Catalina Roa proponen un manejo de aspectos de la lengua escrita que deben ser trabajados desde transición hasta segundo grado. No obstante, no todos los aspectos se manejan con el mismo énfasis en los 3 grados. Veamos la tabla que ellos proponen:

Tabla 2

Cuadro 2 Algunos procesos básicos del lenguaje escrito y posibles énfasis para cada grado ^{1/}			
	Transición	Primer grado	Segundo grado
Reconocer situaciones y prácticas de lenguaje (cotidianas, institucionales, familiares...) en las que se usa la escritura, describirlas, identificar diversos usos y funciones del lenguaje y los textos.			
Construir hipótesis sobre el funcionamiento del sistema escrito: verbalizarlas, reflexionar sobre ellas, contrastarlas con las de los demás, ajustarlas.			
Formalizar conceptualmente el dominio del sistema escrito convencional.			
Producir textos orales individuales y colectivos y dictarlos a otro (la docente, la mamá, u otro niño que domine la escritura convencional). Reflexionar sobre esa situación y sobre las funciones de la escritura en ella.			
Producir textos escritos, situados en prácticas comunicativas, desde las hipótesis de exploración del sistema escrito.			
Reconocer las características, funciones y estructuras básicas de diversos tipos de textos: descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, dialogales...			
Producir diversos tipos de textos escritos convencionales, reflexionando sobre sus aspectos formales: ortográficos, de estructura, de contenido.			

^{1/} Para ser trabajados de modo permanente en el primer ciclo. La intensidad de los tonos de gris indica los niveles de énfasis para cada grado.

Tomado de Pérez, M. y Roa, C. (2010). Herramienta para la vida. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.

Cabe aclarar que para la presente investigación se tienen en cuenta los procesos básicos propios del grado primero. Esto debido a que los niños de grado segundo de la comunidad no han desarrollado estas habilidades al mismo nivel que los niños occidentales de grado segundo. Aunque por edad son ubicados en segundo grado, su

proceso de aprendizaje difiere del proceso de los niños *occidentales* dado que su formación escolar y social es diferente.

- Ventajas de esta perspectiva con respecto a la tradicional
- *Leer en los primeros grados*

La lectura forma parte esencial del proceso de educación ya que es el primer acercamiento de los niños a la cultura escrita. Gracias al desarrollo de esta habilidad, podrán eventualmente enfrentarse a textos de distintas naturalezas y explorar una amplia variedad de documentos escritos. Para que este proceso sea eficiente, es necesario que los niños estén expuestos a diferentes tipos de prácticas como lo son “lecturas públicas, privadas, en voz alta, silenciosas, compartidas, comentadas” (Pérez y Roa, 2010, p. 37). Asimismo, es importante manejar una amplia variedad de temas, partiendo de aquellos que despiertan el interés de los niños y teniendo siempre en cuenta las expectativas que ellos tienen sobre el proceso. De manera paralela, es importante realizar ejercicios que les permitan a los niños analizar diferentes aspectos de la lengua escrita para reforzar esos conocimientos previamente trabajados.

Por otra parte, es importante que las actividades que se realicen con los estudiantes no se centren únicamente en la comprensión de un texto escrito. También deben trabajar con los diferentes elementos que componen un texto y todas aquellas características propias del texto tales como el autor, las ilustraciones, las implicaciones culturales, entre otras. L

a lengua y la lectura deben ser entendidas desde una perspectiva pragmática, como portadoras de significado y no solo como un instrumento de comunicación.

- *Secuencia didáctica*

Para el desarrollo del material es importante tomar una secuencia didáctica en la cual basarse para organizar cada una de las actividades que se van a trabajar. Dado que el material está centrado en el desarrollo tanto de la lectura como de la escritura, consideramos conveniente tomar la secuencia propuesta por Anna Camps (citada por

Pérez y Roa, 2010). Esta consta de cinco principios básicos a partir de los cuales se diseña la estructura de cada unidad.

1. Se debe partir del planteamiento de un proyecto de trabajo. Por medio de este, se quiere realizar un trabajo de producción escrita. Para desarrollarlo, los estudiantes tienen un plazo determinado.

2. Es importante tener en cuenta que el contexto juega un rol esencial en la escogencia de las actividades. A través de la producción se espera que los estudiantes transmitan un mensaje con sentido.

3. Es necesario plantear objetivos de enseñanza y de aprendizaje que sean claros para los niños. Además, los objetivos pueden funcionar como criterios de evaluación.

4. Anna Camps propone manejar un esquema general para la estructuración de las actividades:

a. *Preparación:* el proyecto es presentado a los niños. Se establecen los criterios generales relacionados con el proyecto. En esta misma etapa, los niños hacen un primer borrador de cómo sería el proyecto, partiendo de conocimiento previo y del recién adquirido.

b. *Producción:* en esta etapa se espera que los estudiantes estén en la capacidad de hacer la producción escrita por su cuenta. Esta producción no debe ser necesariamente individual; también puede llevarse a cabo en grupos.

c. *Evaluación:* esta se realiza con base en los objetivos previamente planteados. Es una evaluación formativa en la que se analiza la producción de cada estudiante teniendo en cuenta el proceso y los conocimientos previamente adquiridos.

5. La interacción entre los compañeros, el profesor e incluso con el material es de vital importancia para la elaboración final del texto. De igual manera, es importante el trabajo con textos para que los niños tengan un modelo de texto a seguir a cada instante. (Pérez y Roa, 2010)

- *Aspectos a tener en cuenta para la enseñanza de lecto-escritura*

- Proceso psicológico del aprendizaje en los niños

Los niños son capaces de representar sus ideas a través de signos incluso antes de aprender a leer, aunque lo hagan de manera inconsciente. Estos signos suelen ser dibujos, manchones de color o simplemente trazos. Al ser esta una habilidad casi que innata en el humano, se puede decir que los niños “son conscientes de la existencia de la función simbólica” (Rincón y Pérez, 2007, p. 33). Una vez el niño está familiarizado con la escritura, ve esta como un sistema simbólico –al igual que sus trazos anteriores– y posteriormente busca descubrir el funcionamiento de este sistema escrito.

Como se vio anteriormente, el niño pasa por un proceso en el que puede diferenciar el dibujo de la grafía, luego explorar los principios (hipótesis) de cantidad y variedad para posteriormente darle lugar a la relación entre sonido y grafía. En este punto, el niño ya es capaz de asociar sonido con grafía. Durante este proceso, no se dan solamente estos avances pues el niño también es capaz de preguntarse sobre “los espacios en blanco, la función de los signos que no tienen valor sonoro” (Rincón y Pérez, 2007, p. 34) y sobre el lugar que tienen los textos en el mundo cotidiano.

Así pues, los niños, para la época en que entran al colegio, han hecho sus propias preguntas, hipótesis y teorías sobre la escritura. De esta manera, la labor de la escuela es acompañar al niño en este proceso de reflexión, en lugar de ser solo un espacio para la práctica de trazos e identificación de fonemas. Según Rincón y Pérez, el aporte más grande de Emilia Ferreiro es la posibilidad de que “el camino del aprendizaje que el niño va recorriendo y la secuencia de enseñanza que el docente propone tengan algún punto feliz de encuentro” (2007). Esto quiere decir que se busca que la enseñanza de la lecto-escritura en la escuela tome en consideración el proceso que el niño tiene afuera de la misma. Por lo tanto, la escuela se convierte en un espacio que desarrolla tanto las técnicas de escritura, como las capacidades sociales para poner en práctica la escritura en la vida cotidiana.

- Condiciones pedagógicas

Como ya se ha evidenciado, el niño debe estar expuesto a la escritura fuera del salón de clase para que el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura no solo sea más natural, sino también más interesante y motivador para él. No obstante, en el salón de

clase debe haber actitudes, actividades, relaciones, entre otros, que fortalezcan los procesos que el niño ha ido desarrollando desde temprana edad. Estos últimos le permitirán al niño familiarizarse tanto con las técnicas de escritura como con la reflexión ante el proceso de aprendizaje.

Para que el niño no se vea en la obligación de realizar ejercicios tediosos, se debe llamar su atención con textos que no favorezcan la alfabetización en sentido estricto o abstracto, sino la comprensión y producción de textos desde el principio. Por lo tanto, se hace necesario que los textos utilizados para las prácticas en clase sean tomados en contexto. De esta forma, se facilitarán las situaciones sociales de lectura y escritura con sentido para los niños (Rincón y Pérez, 2007).

De igual forma, los textos a los que los niños están expuestos deben variarse. Estos pueden ser “cartas, notas, cuentos, recetas” (Ibidem, p. 71) con los cuales los niños pueden interactuar entre ellos y con el profesor. Es esencial que la lecto-escritura no se entienda como una actividad individual sino como una manera en que ellos puedan socializar, aprender y aportar entre ellos mismos. En este punto entonces, podemos hablar de escritura colectiva; este tipo de actividad les permite a todos los estudiantes participar en la discusión de un texto, de dudas gramaticales, la función del texto, entre otros. No obstante, “es necesario aclarar que los avances que se alcanzan en la escritura colectiva deben necesariamente concretarse en el nivel individual” (Ibidem, p. 59).

Un aspecto más a tener en cuenta es el aula en que el estudiante se desenvuelve. Esta se debe entender como un “escenario que posibilita que las hipótesis de los niños tengan un lugar en la construcción social de la escritura” (Ibidem, p. 35). Así, los niños podrán desarrollar su capacidad de reflexión a la vez que sus técnicas de escritura. Esto les facilitará la comprensión y producción de textos desde el primer día. Por esta razón, el aula no debe limitarse a presentar actividades simples o fáciles de entender; esta debe retar al estudiante y motivarlo no solo a ser lector sino también a ser productor de textos relacionados con el mundo letrado (Ibidem).

Por último, también debemos tener en cuenta que debido a que los ejercicios deben proponerse desde una perspectiva social, la relación entre los profesores y estudiantes es de vital importancia. De esta forma, el profesor no es aquel que imparte conocimiento, sino es quien acompaña al estudiante a comprobar sus hipótesis y

desarrollar en él un proceso de interacción social (Ibidem, 2007). Por lo tanto, el niño no entenderá el ejercicio de leer o escribir como una actividad individual, sino en la que se debe tener en cuenta el contexto, el mensaje y a los demás en la construcción o comprensión de textos.

- La evolución del lector joven

Jocelyne Giasson (2013) afirma que el proceso de aprendizaje de la lectura se da por etapas y va mejorando a lo largo de la educación formal. Ella propone 4 etapas de este proceso, de las cuales rescataremos las tres primeras que son las concernientes a esta investigación. La primera de ellas se denomina *el lector en emergencia*. En esta etapa, los niños ya están familiarizados con la lengua escrita pero no pueden leer de manera autónoma. Además, los niños van despertando sus habilidades para la identificación de las palabras. Es importante aclarar que en esta etapa el niño todavía no tiene conocimiento alguno sobre el abecedario. La segunda etapa se llama *el lector aprendiz*. En esta etapa, el niño descubre el abecedario lo cual le va a permitir ampliar su vocabulario por medio de la lectura de conceptos nuevos. La tercera etapa se conoce como *el lector principiante* el cual ya comienza a integrar las habilidades de las que se hablaban en el modelo simple de lectura –la identificación de las palabras y la comprensión oral–. En este estadio, el niño empieza a tener un buen dominio del código y es capaz “de leer textos nuevos de manera autónoma” (Giasson, 2013, p. 18).

Los niños *occidentales* suelen enfrentar cada una de estas etapas en un grado de la escuela; es decir, para pasar de un lector emergente a un lector principiante, el niño cursa tres grados del colegio. A diferencia de ellos, los niños de la comunidad wayuu deben enfrentar estas tres etapas en un menor tiempo y con mayores dificultades debido a su falta de familiarización con la lengua escrita. Es importante recordar que los niños *occidentales* aprenden a leer a escribir en su L1; mientras que los niños wayuu aprenden a leer y a escribir en una L2 –el español– que todavía no manejan cuando comienzan su proceso formal de educación. Esto implica que su proceso de aprendizaje es más complejo pues deben aprender la lengua al tiempo que aprenden las dos habilidades.

3.2 Marco metodológico

La presente investigación tiene como objetivo principal la creación de una propuesta didáctica para el fortalecimiento de la habilidad de lecto-escritura en español de los niños de la comunidad wayuu, el cual debe mantener una relación directa con la cultura autóctona de ellos. Es por esto que, para la construcción de esta propuesta, es importante adentrarse en la cultura de la comunidad wayuu y de esta forma llegar a conocerla, puesto que es por medio de la interacción con ellos que se puede tener acceso a las vivencias y las tradiciones propias de la comunidad. Teniendo en cuenta que esta investigación se desarrolló en un contexto indígena, las opiniones y preguntas de la comunidad fueron esenciales para la creación del material; es por esto que la misma comunidad tiene un papel activo dentro de la investigación. Dado lo anterior, este proyecto tiene como enfoque la Investigación Acción-Participativa ya que es gracias a la intervención de ellos que se puede generar una solución de un problema que enfrentan.

3.2.1 *Enfoque de investigación*

La Investigación Acción-Participativa (IAP) es un método de investigación que fue fundado por el sociólogo Orlando Fals Borda en Colombia. Esta se inicia en busca de un cambio en el cual se tiene como propósito reconocer “a los sujetos que hacen los procesos sociales y los reúne en la búsqueda y consolidación de propuestas transformativas de su compartida realidad” (Calderón y López Cardona, 2007) y en el cual se tiene como objetivo el desarrollo de la criticidad del sujeto. Adicionalmente, en este enfoque el investigador no se reconoce como un sujeto externo dentro de la investigación pues, por el contrario, es parte activa de esta como participante y aprendiz. Aquello que es reconocido como objeto dentro de la misma, se convierte en sujeto que aporta en la construcción de conocimiento y de soluciones a un problema que les afecta (Ibidem, p. 4)

La IAP, como su nombre lo indica, no se limita exclusivamente a la investigación de una problemática, sino que busca realizar una acción en pro de la transformación de la realidad del contexto y de los sujetos implicados. Para lo anterior, se establece un proceso en el cual, en un principio, se analizan los hechos de la comunidad, se conceptualizan los problemas

observados, se planifican las acciones pertinentes y, en un último momento, se ejecutan estas acciones (Eizagirre y Zabala, 2000). Debido a que en este tipo de investigación, ambos sujetos –investigador y actor social– son participantes activos en la construcción del conocimiento, se busca la integración de ambos para que se involucren, se conozcan, interpreten y con ello propongan acciones que servirán como generadores de cambio.

Cabe recalcar que este enfoque investigativo tiene como objetivo la producción de un conocimiento liberador en el cual el sujeto se convierte en un ser reflexivo y crítico de su realidad (Guzmán, Alonso y Sevilla, 1996). Gracias a esto, incluso en el proceso de recolección y análisis de la información, la comunidad tiene lugar no solo para que los miembros de esta sean capaces de identificar los hechos problemáticos presentes en su contexto, sino también para que puedan participar al momento de proponer soluciones.

La investigación-acción participativa propicia la integración del conocimiento y la acción, toda vez que ella admite que los usuarios se involucren, conozcan, interpreten y transformen la realidad objeto del estudio, por medio de las acciones que ellos mismos proponen como alternativas de solución a las problemáticas identificadas por los propios actores sociales, y cuyo interés principal es generar cambios y transformaciones definitivas y profundas (Colmenares, 2012, p. 114).

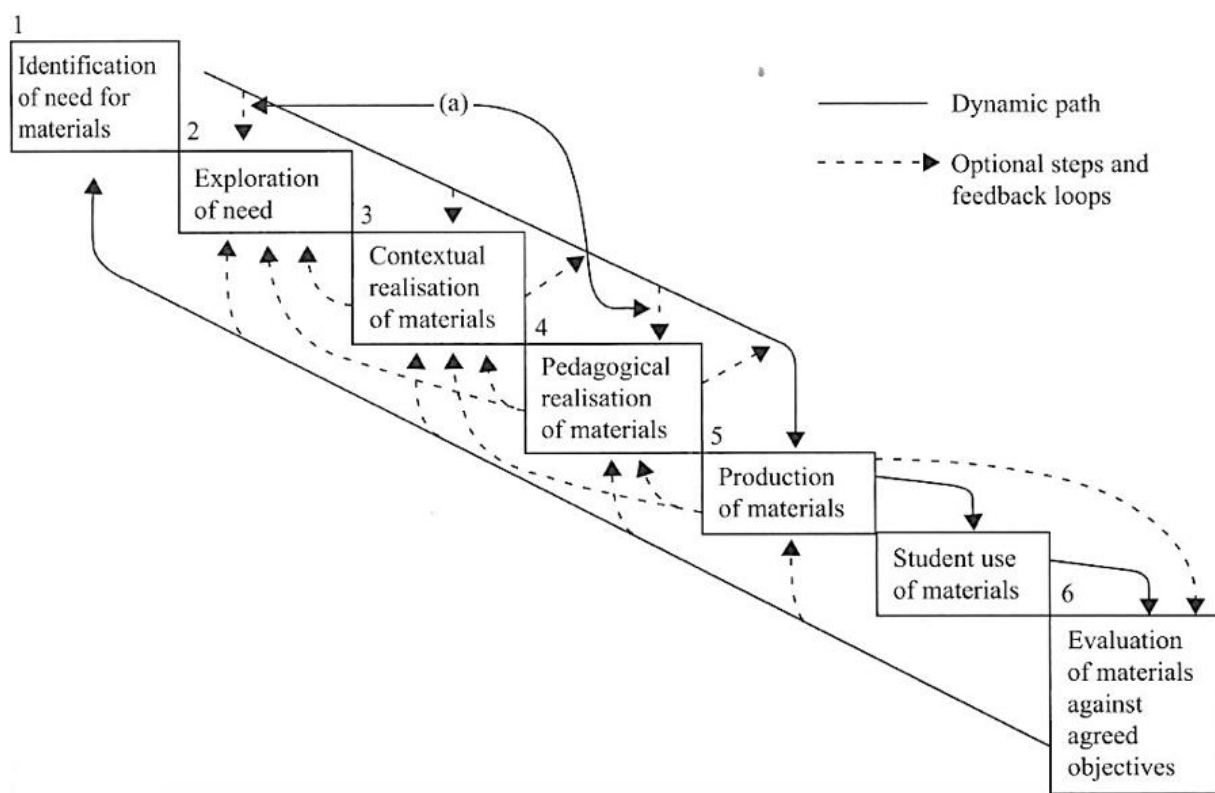
Como resultado, la interacción de los sujetos dentro de la investigación no solo beneficia su propio contexto pues serán capaces de identificar problemas en un futuro, sino que también beneficia la naturaleza misma de la investigación. Esta se ve positivamente afectada con la participación de los sujetos pues se asegura que las soluciones propuestas sean acordes a las condiciones y necesidades de la comunidad, teniendo en cuenta que la realidad de la misma es mejor conocida por sus propios miembros.

3.2.2 Ruta metodológica

Para que la IAP se pudiese poner en práctica en esta investigación, fue pertinente la escogencia de una ruta metodológica para la elaboración de materiales. Para ello, decidimos escoger la ruta que Tomlinson (2011) sugiere, aunque la adaptamos a nuestro trabajo. Principalmente, el autor propone una ruta con 6 etapas, en donde, si bien plantea unas líneas

de seguimiento, explicita que hay patrones opcionales que un desarrollador de materiales puede seguir para lograr su objetivo.

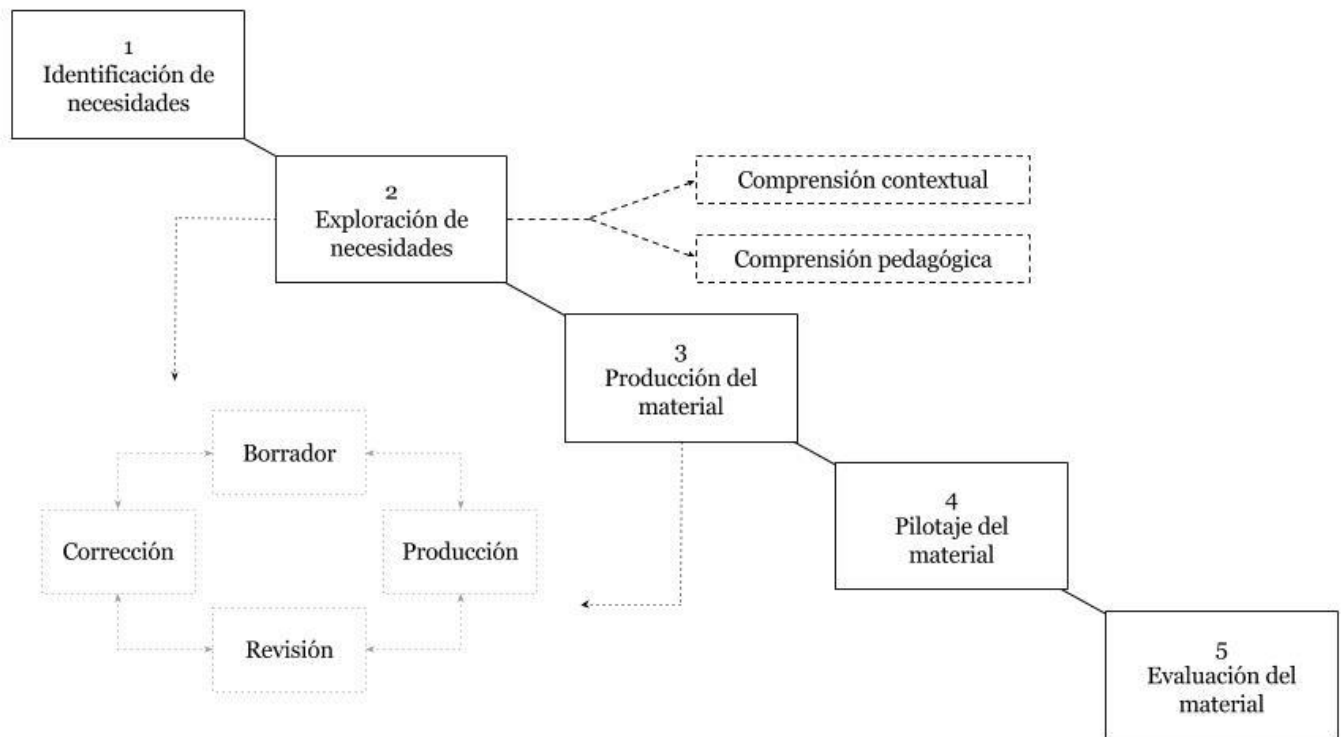
Tabla 3
Ruta metodológica



Tomlinson, B. (Ed.) (2011). *Materials development in language teaching* (2nd ed.).(pág. 113). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Para el desarrollo del material, decidimos adaptar esta ruta de tal manera que quedarán 5 etapas:

Tabla 4
Ruta metodológica adaptada a la investigación



Elaboración propia. Basado en: Tomlinson, B. (Ed.) (2011). *Materials development in language teaching* (2nd ed.).(pág. 113). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

1. Identificación de necesidades

Mediante una primera visita a la comunidad, logramos observar las necesidades que tienen los niños con respecto al aprendizaje de la lecto-escritura en español como L2. Con un diario de campo, tomamos nota de aspectos generales de su contexto. En este punto, fue importante la observación participante que se hizo dentro de la comunidad pues fue en esta interacción que salieron a la luz los problemas principales que los niños afrontan al aprender

a leer y a escribir, los cuales fueron explicados previamente en el contexto de la investigación.

Como primera instancia, optamos por la observación como nuestro primer método de recolección de datos. Se tomó esta decisión debido a que, en nuestro primer viaje a la comunidad, nuestro objetivo principal era conocer el entorno y las diferentes dinámicas que se manejaban en la escuela y la observación participante era el método que mejor nos permitía acercarnos a la comunidad y conocer dichos aspectos . Esto concuerda con lo dicho por Monje Álvarez (2011), quien expresa que una de las razones por las cuales se hace este tipo de observación es para “comprender el comportamiento y las experiencias de las personas como ocurren en su medio natural” (p.153).

Por medio de un diario de campo, se registraron diferentes aspectos a tener en cuenta para el desarrollo del proyecto. Mediante la observación de varias clases, se logró tomar nota de metodologías, estrategias y métodos que el profesor utiliza para desarrollar la clase. Además, se consiguió percibir la forma en que los niños se desenvuelven durante la misma. De esta manera, el diario dio muestra de lo que precisamente la observación tiene como fin: registrar, dentro del contexto natural, una descripción en donde se ven perceptibles las acciones de los participantes desde su propio punto de vista (Purtois y Desnet citados en Monje Álvarez, 2011).

Como resultado de esta observación, se evidenció que las temáticas trabajadas en clase suelen estar alejadas de la realidad de los estudiantes, razón por la cual los profesores se ven en la necesidad de explicar cada uno de los conceptos para que la comprensión mejore. De igual forma, el hecho de que las temáticas no estén relacionadas con su diario vivir lleva a que los estudiantes tengan poco interés durante la clase.

Dentro del diario de campo se llevó a cabo la recolección de datos de la observación mediante las dos dinámicas que Monje Álvarez menciona: la descripción de los componentes de la situación analizada y la observación participante (Idem). En la primera se describen propiamente los aspectos más visibles en la observación (lugar, participantes, comportamientos, etc.); en la segunda tiene lugar la observación participante, la cual conlleva a percibir y descubrir los procesos y los sentidos. Esta última dinámica es muy importante porque los investigadores juegan un rol en donde se integran a la vida de los participantes para entender todo aquello que están observando.

Cabe recalcar que, a través de toda nuestra investigación, este fue el método que más utilizamos debido a que siempre estuvimos en contacto con los participantes. El diálogo fue la base principal para desarrollar el proyecto. Por esta razón, los datos que se recogieron a través de las conversaciones con los profesores, se recolectaron por medio del diario de campo

2. Exploración de necesidades

En este punto, fue necesario la creación de instrumentos de recolección de datos de acuerdo con las necesidades previamente identificadas en la primera etapa. En esta etapa, nos concentramos en diseñar y aplicar instrumentos que dejaran ver la voz de los participantes. El constante diálogo fue uno de los métodos más eficaces para poder recoger la información necesaria para el material. Se crearon también encuestas a los niños y entrevistas a los profesores con el fin de recolectar toda la información. Esta etapa contó con dos partes para su desarrollo según los instrumentos:

- Comprensión contextual

Para la recolección de datos relacionados con la cultura y las características de la comunidad fueron utilizados el diálogo, las entrevistas y la observación participante.

- Comprensión pedagógica

En cuanto a la información que está relacionada con los principios pedagógicos y metodológicos, fue necesario hacer una encuesta a los niños. También se utilizó el diálogo continuo con los profesores para estar al tanto de cómo los niños aprenden a leer y a escribir y de los problemas que presentan durante este proceso.

Se realizó una encuesta a niños (ver anexo #1), la cual fue aplicada a 22 estudiantes de grados primero y segundo de primaria de la escuela. En esta se buscó obtener respuestas desde los participantes que harían uso directo del material. Esta encuesta fue de tipo mixto ya que presentó tanto preguntas cerradas como abiertas. Por medio de ellas, se quería conocer los intereses de los niños, la manera en que ellos aprenden, la importancia que le dan a la educación y también la dinámica de sus familias.

Las encuestas pueden ser categorizadas si sus preguntas son cerradas o abiertas. Las primeras básicamente tienen en su repertorio de respuestas unas opciones delimitadas. Entre estas opciones pueden estar las opciones dicotómicas –es decir, dos opciones (como las

respuestas *Sí o No*)–, así como también están las preguntas que tienen una respuesta entre múltiples opciones. Existen también preguntas que permiten tener más de una respuesta. A estas preguntas se les llama multirrespuesta. Estas tienen el fin de que el participante escoja las respuestas que desee y no excluya ninguna opción que crea pertinente para responder la pregunta (Hernández, Fernández y Baptista, 2011).

Ahora bien, las preguntas abiertas no delimitan las posibilidades de respuesta pues dan al participante más libertad al responder. Según Hernández, et al. (2011), dentro de estas preguntas, “el número de categorías de respuesta es muy elevado; en teoría, es infinito, y puede variar de población en población” (p.221). Sin embargo, usar este tipo de preguntas es apropiado cuando se quiere ahondar en una necesidad que no puede delimitarse. Cada respuesta puede dar luz a una apreciación más personal del participante, lo que permite ver a fondo su perspectiva de la pregunta.

Otro método que utilizamos para la recolección de datos consistió en aplicar entrevistas. Estas fueron hechas solamente a los profesores (ver anexo #2) pues estábamos en búsqueda de criterios específicos que ellos podían responder, como lo son aspectos generales (hace cuánto son docentes, cuáles son las debilidades y fortalezas de enseñar en la comunidad, sugerencias, etc.), el aprendizaje de los niños, las metodologías que emplea, el estado actual de la lecto-escritura en los niños (debilidades y fortalezas) y finalmente los aspectos culturales. Para elaborar este instrumento, se tomó en cuenta lo que es una entrevista dirigida.

Este tipo de entrevista es semiestructurada y permite a los entrevistados responder de acuerdo con diferentes temáticas que son propuestas a través de los objetivos del proyecto. El investigador permite a los participantes responder de manera libre cada una de las temáticas y, a medida que responden, las respuestas son registradas (Monje Álvarez, 2011). Así, se realizó la primera encuesta a profesores, la cual fue dirigida a 5 de ellos (los cuales firmaron un consentimiento informado de que las entrevistas eran netamente de índole académico y que los datos recogidos no iban a ser divulgados sin su autorización).

Por medio de este instrumento se quería conocer un poco sobre el perfil de cada uno de los profesores –lugar de nacimiento, formación, vinculación con la comunidad, entre otros–, la metodología que usan para el desarrollo de sus clases, las dificultades que evidencian en los niños y los aspectos culturales que consideran hay que tener en cuenta para el material. Inicialmente, se hizo un borrador de las preguntas; luego de este, se hizo una evaluación

previa y se corrigió para su posterior pilotaje en un segundo viaje. Fueron 27 preguntas de temas específicos y 7 preguntas de aspectos generales, para un total de 34 preguntas. En el anexo #2 del documento se encuentran las preguntas finales que se llevaron a cabo para la recolección de datos.

A partir de esta información recolectada, se hizo un análisis en donde se tabularon los resultados de las encuestas, se transcribieron las entrevistas y se anotaron los aspectos más relevantes entre los profesores que respondieron a estas.

3. Producción del material

Partiendo del análisis de los resultados de las encuestas y entrevistas de las primeras dos etapas, se planteó el primer borrador para la producción del material. Este consistía en una cartilla compuesta por dos grandes separaciones: una para trabajar en pre-escolar y otra, para primero. No obstante, después del diálogo con dos expertos fue necesario cambiar la estructura del material y por ende su diseño. Así pues, se procedió a diseñar un segundo borrador que consistía en un material, inicialmente pensado para ser trabajado con los niños de primer grado, compuesto por seis unidades. De estas seis, tres fueron probadas con los estudiantes de la escuela.

Es importante mencionar que, como bien se observa en el diagrama de la ruta metodológica previamente presentado, las etapas de producción, pilotaje y evaluación hacen parte de un ciclo que puede repetirse para así lograr llegar a un resultado final que mejor se adapte al público al cual está dirigido. Este ciclo también puede aplicarse a los diferentes instrumentos utilizados para la recolección de datos.

Siendo así, fue necesario hacer correcciones posteriores al pilotaje en las cuales se incluyeran lo comentarios y observaciones de los profesores y se tuvieron en cuenta los resultados del trabajo hecho con los niños. El material final está compuesto por seis unidades en donde se trabajan, a partir de cuentos infantiles, diferentes aspectos culturales de la comunidad wayuu. En este se proponen diferentes actividades tanto de sensibilización, como de comprensión y producción para ayudar a los niños a desarrollar sus habilidades en la lengua escrita.

4. Pilotaje del material

En una tercera y última visita, se realizó el pilotaje del segundo borrador. Se llevaron tres prototipos con tres unidades, cada uno para que fuera desarrollado por los niños. Fueron cinco muestras del pilotaje que se ejecutaron y cada niño hizo solo una unidad. De igual manera, las tres unidades propuestas fueron sometidas a evaluación por parte de los cinco profesores de la institución educativa. Una de las primeras observaciones hechas por ellos fue que el material era muy avanzado para los niños de primero, razón por la cual este fue probado con los niños de segundo grado.

Después de haber revisado el material y haber hecho los comentarios pertinentes sobre el diseño, el contenido y las actividades del mismo, los profesores respondieron una encuesta (ver anexo #3) en la cual calificaron el material de 1 a 5 en diferentes aspectos característicos del mismo. Esta encuesta fue totalmente cerrada. Para la realización de este instrumento se siguieron la definición y las características que Hernández, Fernández y Baptista plantean.

5. Evaluación del material

Finalmente, en esta etapa se hicieron las correcciones pertinentes de acuerdo con los resultados obtenidos en la etapa anterior –tanto en las encuestas, como en el diálogo y en la prueba del material– A partir de estas se hicieron correcciones en cuanto al diseño, a la instrucción y al contenido del material. Teniendo en cuenta que se buscaba una interacción con los profesores y con los estudiantes para poder adaptar el material tanto a sus necesidades como a sus intereses, se hicieron las modificaciones esperadas.

3.2.3 *Aspectos éticos*

Es importante mencionar que, debido a que esta es una investigación cualitativa y que se hicieron diferentes instrumentos para la recolección de datos, nuestros participantes no fueron obligados a responder y lo hicieron de manera voluntaria. Para esto, se hizo un consentimiento informado para comunicar que las respuestas recolectadas serían utilizadas con fines académicos (ver anexo #4). Así bien, y tal y como lo dice Vivar, McQueen, Whyte y Canga (2013), los métodos cualitativos de recolección de datos son procesos de interacción humana, por lo que pueden existir diferentes consecuencias a partir de la información que se

generen en estos métodos. Por esta razón, fue necesaria la información tanto verbal como escrita hacia los participantes sobre los objetivos a responder de este proyecto.

4. Diseño físico del material

4.1 Diseño instruccional

El material que se propone es una cartilla titulada *Exploro la lectura y la escritura* que será utilizada de manera complementaria para el aprendizaje de las habilidades en cuestión (ver documento adjunto al trabajo). Se espera que sea usado de manera alternada con el material básico por un periodo de entre tres y cuatro meses. La cartilla está compuesta por seis unidades. Cada una de ellas está relacionada con un tema cultural de la comunidad para que así los estudiantes estén más cómodos y también se sienten identificados con el contenido propuesto.

Cada una de las unidades se centra en un cuento que representa un tema cultural específico. A partir de la temática propuesta por cada cuento de la comunidad wayuu, se han diseñado diferentes actividades para que los estudiantes desarrollen durante la clase y también en casa. En un primer momento, se presenta una sección de sensibilización –llamada *¡Exploro!*–; posteriormente, una sección de lectura –llamada *¡Leo!*–, luego una de comprensión, –llamada *¡Mi turno: analizo!*– y finalmente, una sección de producción escrita –llamada *¡Mi turno: propongo!*–. Por medio de las diferentes secciones se espera que los niños trabajen ambas habilidades y también que se interesen por el tema que se trabaja.

En cuanto a las actividades, se ha propuesto una amplia variedad de las mismas para así ayudar a los niños con diferentes aspectos de su aprendizaje. Es posible encontrar, a lo largo de la cartilla, actividades grupales que dan paso a un aprendizaje constructivista; actividades relacionadas con las costumbres de su cultura que ayudan a fortalecer su identidad como indígenas; actividades individuales que permiten que el niño mejore su rendimiento por sí mismo y actividades relacionadas con la motricidad tanto fina como gruesa para que fortalezcan estas áreas.

De igual manera, el material está acompañado de ilustraciones las cuales se pueden encontrar tanto en los cuentos como en las actividades. Están diseñadas en blanco y negro para que los niños tengan la oportunidad de colorearla y así trabajar la motricidad fina por medio de

este material. Estas ilustraciones también aportan variedad a las actividades del material, motivando a los niños a trabajar con la cartilla.

5. Evaluación del material

Tanto para el diseño como para la evaluación de material, se realizaron diferentes instrumentos que permitieron la recolección de datos. Gracias a la información recolectada, fue posible adaptar el material a las necesidades de los niños de la comunidad teniendo en cuenta la metodología y el contenido de la cartilla. Igualmente, fue posible corregir los errores y hacer las modificaciones pertinentes después del pilotaje con ayuda de las opiniones y sugerencias de los profesores. La recolección de datos se hizo en dos etapas diferentes: la exploración del contexto y sus necesidades y el pilotaje del material.

5.1 Exploración del contexto y sus necesidades

5.1.1 Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de información fueron diseñados dos instrumentos. Por medio de estos, se buscaba conocer la forma en que las habilidades de lecto-escritura eran trabajadas en la escuela; al igual que querían conocerse los intereses de la población para poder incluirlos en el material. El primer instrumento se aplicó a los profesores de la escuela; y el segundo, a los estudiantes de primer y segundo grado.

El primer instrumento –la entrevista a los profesores–, fue aplicado a 5 de los profesores que laboran en la escuela: 3 profesores wayuu y dos externos a la comunidad. El hecho de tener la opinión de profesores tanto externos a la comunidad como internos ayudó a crear un balance para que el material fuera intercultural. Por medio de la entrevista se quería averiguar el conocimiento que cada uno de ellos tenía con respecto a la enseñanza a indígenas, específicamente de las habilidades de lectura y escritura. Asimismo, se quería saber cómo cada uno de ellos trabajaba estas habilidades con cada uno de los grados. Finalmente, se esperaba poder recolectar información respecto a los intereses de los profesores con relación a los contenidos y la metodología del material.

Por otra parte, el segundo instrumento –la encuesta a niños–, se aplicó a 22 niños, quienes se encontraban entre primero y segundo de primaria. Con estas encuestas se quería averiguar cuáles eran los intereses de los niños en cuanto al aprendizaje y a su tiempo de ocio con el objetivo de incluir estas actividades e ideas en el material. De igual manera, se quería analizar cuál era la posición de los niños frente al aprendizaje del español y de las habilidades específicas de lectura y escritura.

5.1.2 *Análisis de resultados*

- Entrevistas a profesores

En el presente apartado presentaremos el análisis de las respuestas de los profesores con respecto a 5 categorías propuestas que consideramos que nos ayudaron a obtener información tanto global como específica para poder crear la base del material. Estas categorías son: aprendizaje de niños, metodologías de enseñanza, dificultades de la lecto-escritura y aspectos culturales que influyen el aprendizaje del español como segunda lengua.

Antes de desarrollar las 5 categorías propuestas, ahondaremos en ciertos aspectos generales que caben mencionarse. Los profesores logran evidenciar ciertas debilidades y fortalezas comunes entre los niños de los cursos que ellos dictan. En cuanto a las debilidades, se encontró que los niños no tienen refuerzo en sus casas ya que sus padres no les ayudan, razón por la cual es preferible empezar a incluir a los padres en el proceso de aprendizaje de ellos. Por otra parte, debido a la falta de recursos, los profesores se ven en la necesidad de buscar materiales por ellos mismos, lo anterior resulta problemático ya que muchos no cuentan con los recursos para llevar materiales extra a las clases. En cuanto a las fortalezas de los niños, encontramos que en la actualidad se realizan capacitaciones para que los profesores fortalezcan sus estrategias metodológicas en clase; adicionalmente, los profesores evidencian mucha disposición de aprender aun cuando se tienen distintas desventajas entre las cuales está la falta de recursos.

En la categoría del aprendizaje del español, se evidencian distintos aspectos tanto de la materia en sí, como de las actitudes por parte de los estudiantes. En cuanto a la clase del español, se observa que esta materia se trabaja entre 5 y 6 horas a la semana y los materiales

que se utilizan en esta son libros propuestos por el ministerio enfocados en la aprobación de las pruebas saber, por lo que las preguntas se limitan a respuestas de selección múltiple; entonces, los niños no desarrollan su habilidad de comprensión. Aunque estos se ven en la necesidad de aprender el español, están realmente motivados a continuar aprendiendo pues se han dado cuenta que a través de este pueden ayudar a sus familias. No obstante, a pesar de su motivación, se les dificulta el aprendizaje pues tienen poco contacto con la lengua y pocos recursos para aprenderla.

En lo que respecta a la metodología que los profesores aplican durante sus clases, se evidencia la preferencia y facilidad de los estudiantes por los medios visuales. Así, según los profesores, las metodologías que mejor funcionan son aquellas que involucran videos, dibujos, representaciones, dramatizaciones y demás. Debido a esto, unos de los textos que los estudiantes prefieren son los cuentos y las fábulas; es a través de estos que crean sus propias historias. En el uso de fábulas se resalta la importancia del aprendizaje situado pues el contenido en que se basan estas, parte de elementos propios de los wayuu (animales, entorno, hábitos, etc.). Adicionalmente, cuando los estudiantes intentan narrar una historia propia se hace evidente la teoría constructivista pues ellos traen a colación eventos del pasado junto con el conocimiento que han adquirido recientemente.

Por otra parte, los profesores también hacen hincapié en las dificultades que tienen los estudiantes para comprender un texto pues se limitan a la memorización y no al análisis de las historias que leen. De igual manera, reiteran el hecho de la falta de recursos y de materiales por lo que ellos se ven en la necesidad de conseguir por sus propios medios la mayoría de cosas que son indispensables para las clases. Otro hecho problemático para los profesores es que los estudiantes presentan muchas falencias para leer y escribir; así, manifiestan que ellos salen del colegio con varias fallas que pueden observarse incluso en estudiantes universitarios. Esta situación se perpetúa porque los estudiantes tienen distintos niveles de competencia en la lengua, por lo que en un grupo puede haber unos estudiantes más avanzados que otros, lo cual dificulta la dinámica del curso y, por ende, el mejoramiento de las fallas.

Es importante recalcar que el aprendizaje del español, aunque se dé de manera obligatoria, resulta ser también un beneficio para los estudiantes. Los profesores consideran que el español es importante para la comunidad pues es el idioma que les permite progresar

académica y profesionalmente. Adicionalmente, su relevancia también se evidencia en los aspectos sociales de los estudiantes pues les permite relacionarse con personas externas a la comunidad. No obstante, a pesar de estos beneficios y motivaciones, el español sigue siendo una lengua lejana a la propia, y con ella se desarrollan prácticas distintas a las del contexto de los wayuu, razón por la cual es indispensable recurrir a la explicación para que los niños puedan comprender aquello que no es propio de su cultura.

- Entrevistas a estudiantes

Para continuar con el análisis de resultados de los instrumentos aplicados para la exploración de las necesidades, es pertinente analizar los resultados de las encuestas realizadas a los niños. Estas se aplicaron a niños tanto de grado primero como de segundo para así poder tener un mayor conocimiento en cuanto a la población con la que se trabajó. Para esto, se dividió el instrumento en cinco categorías diferentes: lengua materna, segunda lengua, aprendizaje en el colegio, lecto-escritura, intereses y preferencias y aspectos culturales. A través de estas categorías, se buscó comprender y conocer más a fondo la población con el objetivo de incluir estas características en el diseño del material. A continuación, analizaremos cada una de las categorías previamente mencionadas.

En primera instancia, es necesario reconocer la función que cumplen tanto la lengua materna como la segunda lengua en la vida diaria de los estudiantes. La L1 es para ellos más atractiva debido a que tienen buen manejo de ella. Adicionalmente, es la lengua que utilizan la mayor parte del tiempo para comunicarse con sus amigos y sus familiares. Usualmente la usan al momento de jugar y compartir en situaciones culturales dentro de la comunidad. Por otra parte, la L2 juega un papel importante en su diario vivir pues es a partir de la misma que tienen la oportunidad de conocer y de conectarse con el mundo exterior a su comunidad. Es la segunda lengua la que les da la oportunidad de ampliar su conocimiento y, asimismo, de desenvolverse por fuera de su contexto.

Para saber cómo se puede trabajar el material que se propone en clase, resultó necesario conocer la manera en que los niños aprenden en el colegio. Cada grado cuenta con un único profesor quien se encarga de dictar todas las materias que los niños ven a lo largo del año. Para la enseñanza de las mismas, se evidencia el uso exclusivo de la L2; es decir, todas las clases son dictadas en español. Aunque esto represente una dificultad al comienzo del

proceso ya que los niños de estas edades –de seis y a ocho años– no dominan bien el español, ellos disfrutaban mucho ir a la escuela. Para ellos, este espacio educativo representa la oportunidad que ellos tienen de aprender, estudiar, crecer y conocer un mundo diferente al propio. Desafortunadamente, varios de ellos no cuentan con el apoyo y la ayuda de los padres. Muchos de los familiares no manejan el español y por esto mismo se les complica colaborarles con sus tareas. Quienes sí pueden brindarles apoyo son los hermanos, los cuales están cursando bachillerato o incluso la universidad.

En cuanto al aprendizaje de la lecto-escritura, los niños afirman que disfrutaban mucho el aprendizaje de ambas habilidades. Leer les resulta una actividad muy atractiva pues mediante ella pueden conocer y explorar diferentes aspectos de la vida. Escribir también parece llamarles mucho la atención. Algunos estudiantes han escrito varios cuentos relacionados con su cultura. Por el contrario, las habilidades orales son las que se les dificultan más. Consideran que hablar español y entender lo que otros dicen es más complicado que leer y escribir.

Al hablar de los intereses y las preferencias de los niños, es necesario aclarar que la gran mayoría de ellos –77%– disfruta más de la lectura que de la escritura debido a que por medio de la lectura pueden aprender y conocer más. Igualmente, les gusta mucho estudiar y suelen hacerlo cuando están en su casa. Les llaman mucho la atención las historias relacionadas con animales.

En cuanto a los aspectos culturales de los niños cabe mencionar que la gran mayoría de las familias se comunican en wayuunaiki constantemente. Son pocos los familiares que saben español. Una de las actividades que suelen hacer en su comunidad es reunirse y contar cuentos. Es por esto que ellos conocen varios cuentos propios de su cultura tales como: el jinete y el caballo, la paloma y el zancudo, cuentos de la lluvia, la oveja y el perro, etc. Los familiares de los niños se dedican, en gran parte, a desempeñar funciones ligadas con esta cultura indígena: tejen mochilas, hacen fajones, son pescadores y algunos incluso se dedican a la recolección de carbón.

Gracias a estas encuestas fue posible recolectar la información esperada. No obstante, surgieron algunos percances durante las mismas: se hizo evidente que el nivel de español de los niños de primer grado es bastante bajo; comunicarse con ellos en la segunda lengua no es una labor sencilla dado que aún no la dominan.

5.2 Pilotaje del material

Para el pilotaje del material se utilizaron tres prototipos del mismo. Cada uno contenía tres unidades propuestas con sus respectivas temáticas y sus actividades. Las instrucciones de estos estaban en español y una unidad contaba con el cuento escrito en wayuunaiki. Para la prueba de la cartilla, se trabajó con cuatro niños diferentes: tres de segundo grado y uno de tercer grado. Para el desarrollo de las actividades fueron guiados con el objetivo de comprender qué se debía hacer en cada una. Cada estudiante realizó una de las unidades de la cartilla con nuestra ayuda.

Por otra parte, los cinco profesores observaron y analizaron el material. Para la evaluación del mismo, se utilizó una grilla en la cual ellos evaluaban cada uno de los aspectos que el material debe reflejar (ver anexo #3). Así mismo, se entabló un diálogo bilateral para escuchar las opiniones de los profesores en cuanto al material, teniendo en cuenta aspectos tales como el diseño, la complejidad de las actividades, las temáticas, la redacción en español e incluso en wayuunaiki.

5.2.1 *Análisis de resultados de los instrumentos*

En el tercer viaje que se realizó, tuvo lugar el pilotaje del material con niños de grado segundo. Además del pilotaje, se realizó una encuesta y se entabló un diálogo para conocer la opinión de los profesores que observaron el material. En esta etapa se tenían en cuenta preguntas sobre el diseño, el contenido, los principios, los aspectos de lectura y escritura de las actividades y la etnoeducación que se podían evidenciar en el material. A continuación, analizaremos los resultados de los diferentes instrumentos utilizados en esta etapa.

- Encuestas a profesores

Al igual que las primeras entrevistas realizadas, estas encuestas están divididas en seis categorías diferentes, cada una con su correspondiente problemática que responde a los aspectos propios del material. Estas son: diseño, contenido, principios, lectura, escritura y etnoeducación. A continuación, analizaremos cada una de estas a la luz de las respuestas de los cinco profesores de la escuela.

En lo que respecta al diseño del material, los profesores concuerdan en dos aspectos positivos: uno de ellos es que el diseño del material es atractivo y adecuado para los niños; además, encontraron que el material es fácil de usar tanto para los profesores como para los niños, lo que implica que el material está de acuerdo con el nivel previsto. No obstante, en los aspectos a mejorar, hacen hincapié en el hecho de que es necesario que los dibujos sean realistas; esto con dos objetivos: uno, para que el estudiante logre entender la idea que busca transmitir la imagen y dos, para que el niño pueda identificarse y sentirse cómodo con el mismo. En cuanto a las instrucciones, es importante que sean claras y simples para no dar lugar a confusiones, lo cual en algunos casos es problemático debido a la naturaleza de su lengua materna.

En cuanto al contenido del material, los profesores están de acuerdo con que este cumple con el objetivo de fortalecer las habilidades de lecto-escritura en los niños. Además, favorece el trabajo individual como grupal pues las actividades toman en consideración las opiniones e ideas de sus compañeros. Por esto y otros elementos, las actividades y el contenido presentado demuestran ser apropiados para los niños de segundo grado pues se interesan en las actividades propuestas. Sin embargo, cabe aclarar que los profesores no estaban de acuerdo con la extensión y complejidad de los cuentos, pues es necesario tener en cuenta tanto su nivel de lengua como su edad para poder adaptar la manera en que la información les será presentada.

Adicionalmente, en las encuestas realizadas también se tuvieron en cuenta los principios por los que el material se regía. En esta categoría se tienen en cuenta las temáticas, las actividades y la pertinencia en sí del material. Para comenzar, los profesores encontraron que las temáticas son apropiadas para los niños pues son acordes a su edad. No obstante, los profesores sugieren no hacer uso de mitos dado que son muy avanzados para el nivel de comprensión de los niños pues este tipo de narrativas suelen trabajarse en cuarto de primaria. Por esta razón, se decidió que los cuentos deberían ser la base de las actividades. Por otra parte, los profesores mencionan que el material responde a las problemáticas que ellos han observado en los niños.

Dado que el material busca desarrollar la lecto-escritura en un contexto específico, se realizó una categoría para la lectura; en esta es importante considerar factores como el tipo de actividades y la manera en que el entorno se aborda en los cuentos. Así pues, los

profesores opinan que los cuentos y las actividades propuestas están relacionados con la realidad en la que conviven los niños y que esto permite que ellos se interesen más y estén en una mejor disposición hacia el aprendizaje. En lo que respecta a las actividades, como se mencionó anteriormente, los profesores encuentran el material adecuado al nivel de los niños. Afirman lo anterior pues a través de las actividades los niños pueden analizar un texto y encontrar una solución a las mismas. También resaltan el hecho de que el desarrollo de las actividades no se da de manera mecánica sino de manera analítica para lo cual se requiere la comprensión del estudiante, tanto del texto como de las instrucciones.

En lo que respecta a la escritura, los profesores opinaron que uno de los aspectos positivos del material es que busca que los niños transmitan un mensaje a través de sus escritos lo que además les permite expresarse sobre su realidad. Lo anterior, hace que el estudiante se encuentre más interesado en completar las actividades y que estas sean más significativas para ellos pues se encuentran familiarizados con el contenido. Las actividades entonces, los motiva a conocer mejor su cultura y a su vez, a conservarla. Otro aspecto a tener en cuenta es el nivel de lengua; al igual que con las actividades de lectura, los profesores consideran que las actividades de producción están acordes al nivel de lengua de los niños.

Como ya se mencionó en previos apartados, una de las vertientes en que se basó este material es la etnoeducación. Es importante tomar en consideración elementos culturales, sociales, pedagógicos, entre otros, que son esenciales para que el material pueda adaptarse a la forma de aprender de la comunidad en cuestión. Debido a lo anterior, los profesores entrevistados consideran que es importante que se incluyan los cuentos en las dos lenguas, para que los niños se habitúen también a la escritura de su lengua materna. Sin embargo, los profesores no tienen la capacidad de leer en wayuunaiki, por lo que optamos por dejar los cuentos en español ya que la presencia del cuento en wayuunaiki no les ayuda ni a la comprensión del cuento ni a la realización de las actividades. Por otra parte, opinan que, en su mayoría, el material honra y respeta la cultura de su comunidad. No obstante, aún hay ciertos elementos que es necesario cambiar pues no aplican para su cultura. Como un último elemento, los profesores hacen hincapié en el hecho de que las temáticas propuestas están estrechamente relacionadas con su cultura y que por tanto, es posible afirmar que el material busca fortalecer la identidad indígena de los niños.

6. Conclusiones

Para comenzar, es importante afirmar que por medio de este estudio se logró cumplir con el objetivo general que se había planteado. Se ha diseñado un material didáctico que se adapta a las necesidades de los niños de la comunidad wayuu en cuestión. Este material responde a la problemática observada y analizada durante los tres viajes realizados a la comunidad Cousepa, en Manaure. En el material, se puede observar que se incluye una variedad de elementos culturales propios del contexto, al igual que actividades pertinentes para el desarrollo de la lecto-escritura.

En un inicio, se pudo observar que una de las falencias más grandes en el aprendizaje del español de los niños wayuu son las habilidades de lectura y escritura. Estas no solo se les dificultan por las características de su lengua materna, sino que también representan una complicación a largo plazo para los estudiantes. Esto se debe a que los niños no tienen el mismo proceso de aprendizaje de un niño *occidental*, en gran parte por la diferencia de contexto, lo que lleva a que sea necesario implementar metodologías diferentes que respondan a las necesidades del mismo. La implementación de estas es posible llevarla a cabo al basarnos en el aprendizaje situado, por medio del cual las bases teóricas se adaptan al entorno en el cual se da la situación de enseñanza.

Si la comunidad continúa utilizando materiales externos a su cultura, se aumenta la posibilidad de que los estudiantes sigan cometiendo errores en grados superiores e incluso en la universidad, pues los errores tienden a fosilizarse. Gracias a la observación participante, se pudo notar que los materiales que utilizan hoy en día en la comunidad no responden a las necesidades de los estudiantes. Estos no tienen en cuenta la educación que tiene lugar en la comunidad, ni las diferencias que hay entre esta comunidad indígena y distintas poblaciones que se pueden encontrar en Colombia ni tampoco invita a los niños a explorar su cultura autóctona.

Dadas las problemáticas anteriormente presentadas, se consideró pertinente desarrollar las habilidades de lectura y escritura a través de un material. Para sobrellevar la dificultad que los estudiantes presentan, hemos propuesto un material que desarrolla las dos habilidades en cuestión a través de actividades didácticas tanto individuales como grupales. Debido a que son parte de una comunidad indígena, ha sido de vital importancia incluir aspectos culturales propios; esto con el fin de que los estudiantes se sientan cómodos e identificados con el material con el que trabajan en clase y a su vez fortalezcan su identidad como parte de dicho grupo indígena.

Para el diseño de este material fue necesario adaptar el contenido de la cartilla a la comunidad ya que el entorno en que estos estudiantes se desenvuelven difiere mucho del contexto de los niños *occidentales*. Para lograr incluir en el material todos aquellos elementos que harán el desarrollo de la lecto-escritura más eficiente, fue necesario entablar un diálogo bilateral con los diferentes miembros de la comunidad, tanto profesores como estudiantes. Esta interacción fue la que permitió incluir aspectos culturales y también metodologías pedagógicas que fueran acordes tanto con la cultura indígena como con el proceso de aprendizaje de la escuela.

La cartilla propuesta desarrolla las habilidades de lectura y escritura a través de actividades de comprensión y de producción en donde se incluyen aspectos culturales propios del contexto. Dado que son niños, encontramos que es pertinente trabajar las temáticas con base en cuentos y diferentes tipos de actividades que les permitan explorar, comprender y producir partiendo de una temática de base. Dichos cuentos se pensaron de acuerdo con el nivel de los estudiantes, para que los motive a la vez que los rete y puedan trabajar junto a sus compañeros. Es posible notar que el material no se centra en el aprendizaje mecánico de la lecto-escritura debido a que esta última es vista como una práctica social por medio de la cual los niños son capaces conocer el mundo y de transmitir un mensaje. No se trata tan solo de conocer las grafías y poder relacionarlas con un fonema en específico.

Decidimos trabajar con cuentos en esta cartilla debido a que este tipo de narrativa está estrechamente relacionada con la realidad de los niños dentro de la comunidad. No obstante, sería conveniente que, en futuras oportunidades, se propusieran cartillas que trabajaran otros tipos de texto como lo son los expositivos, los argumentativos y los descriptivos. Resulta importante trabajar la variedad de tipología textual pues los niños deberían ser capaces de diferenciar entre cada uno de los textos y las características propias de los mismos. Esta investigación deja abierta la posibilidad de que se diseñen más cartillas que continúen desarrollando y fortaleciendo las habilidades de escritura de los niños de esta comunidad wayuu para así solventar las problemáticas que presentan y, de igual manera, generar un cambio positivo a largo plazo en el desempeño de los miembros de esta comunidad en cuanto a las habilidades de la lengua escrita.

Apreciaciones adicionales

Las conclusiones anteriormente presentadas responden directamente a los objetivos y a los cuestionamientos planteados en la investigación. No obstante, quisiéramos ahondar en algunas apreciaciones de carácter personal que consideramos valiosas tanto para nosotras, las investigadoras, como para una persona que pueda encontrarse esta investigación. Como primera instancia, la investigación nos permitió darnos cuenta de la falta de recursos de la comunidad guajira y la manera en que esto afecta tanto la vida cotidiana como la vida académica de la población. Es necesario prestar más atención a las comunidades minoritarias para apoyarlas y a su vez, fortalecerlas.

Cabe aclarar que el presente proyecto se basó en la etnoeducación, el cual es un concepto que en la actualidad no es muy utilizado debido a que ahora la política educativa que toma lugar es la SEIP (sistema de educación indígena propio). El hecho de que la etnoeducación tenga una naturaleza occidental hace que existe un conflicto de conceptos pues es una perspectiva externa a las comunidades indígenas que trata de acercarse a estas poblaciones. A pesar de lo anterior, decidimos utilizarla porque hace un par de años esta era vigente y a su vez era posible adaptarla según las necesidades que observamos en la comunidad.

Para terminar, quisiéramos ahondar en el hecho de que aunque la comunidad busca que el gobierno y la educación sean de carácter indígena, se siguen basando en conceptos y prácticas occidentales. Lo anterior no permite que la comunidad refuerce su identidad y sus creencias teniendo en cuenta que dejan influenciarse por factores externos tanto de carácter social como académico. Esto hace que el proceso de colaborar con ellos para una investigación sea más complejo pues es difícil negociar cuando hay presencia de contradicciones en las mismas creencias de la comunidad.

Referencias bibliográficas

- Artunduaga, L. (1997). *La Etnoeducación: Una Dimensión de Trabajo para la Educación en Comunidades Indígenas de Colombia*. Revista iberoamericana de educación No. 13 p. 34 - 45
- Bermúdez, J. y Fandiño, Y. (2012). *El Fenómeno Bilingüe: Perspectivas y Tendencias en Bilingüismo*. Bogotá: Revista de la Universidad de la Salle.
- Cadavid, N. [Javevirtual Javeriana Cali]. (2016b, abril, 20). *Neuro 1.2 - Módulo 1 - Unidad 2 parte 1*. Recuperado de https://youtu.be/iUUtoTf_aF0
- Calderón, J. y López Cardona, D. (2007). Orlando Fals Borda y la Investigación Acción Participativa: Aportes en el Proceso de Formación para la Transformación. *I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América, 1* (1). 3-7. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>
- Camelo, S. (2011). *Diseño de material para el fortalecimiento de la comprensión lectora en niños indígenas tikuna que aprenden español como lengua extranjera*. Biblioteca Virtual Red Electrónica De Didáctica Del Español Como Lengua Extranjera.
- Representaciones, 1(2), 11-29. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.22>
- Castillo, I., Ríos, M., Salazar, L. (2009). *Estrategias de alfabetización en segunda lengua en las escuelas indígenas Wayuu del Estado Zulia*. Universidad de Zulia
- Castrillón, A. (2003). Sentidos sociales y políticos de la etnoeducación desde lo afrocolombiano. En J. Jiménez (Eds.) *La etnoeducación y construcción de sentidos sociales* (pp.236 -238). Popayán: Caro y Cuervo
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Aculturación*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aculturacion.htm
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, 3*(1). 102-115
- Cortez Ochoa, N. (2015). *Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: La educación como lugar antropológico*. Medellín, Colombia. Ediciones Unaula.

- DANE. (2007). *Colombia una nación multicultural*. Su diversidad étnica.
- de Mejía, A. (2006). *Bilingual Education in Colombia: Towards a Recognition of Languages, Cultures and Identities*. Colombian Applied Linguistics Journal, 8, 152-168. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/176/288>
- de Mejía, A. (2002). *Power, Prestige and Bilingualism. International Perspectives on Elite Bilingual Education*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters Ltd.
- Díaz Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2).
- Diz, J. (2016). *La acomodación lingüística en la interacción bilingüe gallego-castellano: estrategias discursivas de convergencia y divergencia en secuencias de conflicto*. Recuperado de: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/50316/1/La%20acomodación%20lingüística%20en%20la%20interacción%20bilingüe%20gallego-castellano.pdf>
- Dubois, M. (1995) Lectura, escritura y formación docente. *Hojas de lectura*, N. 32. Colombia
- Eizagirre, M. y [Zabala](#), N. (2000). Investigación acción-participativa. En *Diccionario de Acción comunitaria y cooperación al desarrollo*. Recuperado de: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132>
- Enríquez, A. (2014). *Estudiantes indígenas mexicanos ante la educación superior en la lengua española. El caso de una Universidad Pública de México*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.
- Essomba, M. (2006). *Liderar Escuelas Interculturales e Inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 12 (número 3). Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf
- Giles, H., Coupland, N., y Coupland, J. (1991). *Accommodation theory: communication, context, and consequence*. Tucson: Biblioteca de la Universidad de Arizona.
- Giasson, J. (2013). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Bruxelles : De Boeck Éducation.
- Guzmán, G., Alonso, A. y Sevilla, E. (1996). *Las metodologías participativas de investigación: un aporte al desarrollo endógeno*.

- Hamel, R. (2009) *El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en el Valle del Mezquital*. Estudios de Lingüística Aplicada, año 27, número 50, pp. 61-115
- Hamel, R.; Brumm, M.; Carrillo, A.; Loncon, E.; Nieto, R. y Castellón, E. (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, vol. 9, núm. 20, enero-marzo, pp. 83-107 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
- Hamers, J. y Blanc, M. (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Haynes, J. (2007). *Getting started with English language learners: how educators can meet the challenge*. Alexandria, USA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*, México; Bogotá, McGraw Hill Interamericana Editores. Recuperado de: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%205ta%20Edición.pdf
- Hymes, D. (1972). *Acerca de la Competencia Comunicativa*. Forma y función 9, 13-37. (Traducción de Juan Gómez, profesor de la Universidad Nacional de Colombia)
- Jiang, M., Green, J., Henley, T. y Masten, W.. (2009). *Acculturation in relation to the acquisition of a second language*. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 30:6, 481-492, DOI: 10.1080/01434630903147898
- Kumaravadelu, B. (2001) *Toward a Postmethod Pedagogy*. San José State University. United States. México
- Lerner, D. (2008). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica
- Mejía, E. (2009). *La educación de la infancia Wayúu a través de los relatos míticos de su cultura* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Mejía, P. (2011). *Situación sociolingüística del wayuunaiki: Ranchería El Pasito* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- MEN (1996) *La Etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos*

- MEN (2002). *I Foro Nacional de Etnoeducación*. Bogotá.
- MEN (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Bogotá: Imprenta nacional de Colombia.
- Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu. (2012). *Proyecto etnoeducativo de la nación Wayuu*. Anaa Akua'ipa.
- Mishan, F. y Chambers, A. (2010). *Perspectives on Language Learning Materials Development*. Berna: Peter Lang
- Mishan, F. y Timmis, I. (2015). *Materials development for TESOL*. Edinburgh: University Press.
- Monje Álvarez, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Recuperado de: <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>
- Montes, E. (1997). *El estudio de la tradición oral, la formación de los maestros indígenas y la elaboración de textos*. En *Pueblos indígenas y educación* (pp. 145 - 162). Quito: Abyayala
- Nemirovsky, M. (1999). Cap 1: Antes de empezar: ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura? En M. Nemirovsky, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Recuperado de: https://conchi1952.files.wordpress.com/2010/01/nemirovsky_antes-de-empezar-1.pdf
- Ochoa, C. (2003). La etnoeducación: interculturalidad y procesos evaluativos. En J. Jiménez (Eds.) *La etnoeducación y construcción de sentidos sociales*. Popayán: Caro y Cuervo
- Pérez, F. y Sanchez. B. (2011). *Etnoeducación, interculturalidad y diversidad*. Riohacha
- Pérez, M. y Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Ramírez, H. (2014). 2. El bilingüismo: tipos, contextos y consecuencias. En Agray, N.; García, T.; Moya, S.; Ramírez, H.; Reyes, J. y Sánchez, W. (Ed.), *Reflexiones sobre la lengua, etnia y educación* (p.55-106). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Rincón, G. Pérez, M. (2007). *Leer y escribir al iniciar la escolaridad*. Cali: Poemia
- Rodríguez Gutiérrez, S. (2014). *Ingresar a la cultura escrita y a las prácticas sociales de lenguaje, una configuración didáctica para el inicio de la escolaridad*. Bogotá, Colombia. Editorial Kimpres.

- Rojas, A. (2003). Etnoeducación y construcción de sentidos sociales. En J. Jiménez (Eds.) *La etnoeducación y construcción de sentidos sociales* (pp.3 -15). Popayán: Caro y Cuervo
- Rojas, J. (1999). *La Etnoeducación en Colombia: Un Trecho Andado y un Largo Camino por Recorrer*. Colombia internacional 46, 45-59.
- Rosenblatt, L.M. (1988). *El Modelo Transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Recuperado de: <http://didacticadelenguano.blogspot.com.co/2010/09/el-modelo-transaccional-la-teoria.html>
- Street, B. (2009). *Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos*. Revista interamericana de educación de adultos, 30, 2008, no.2. Mexico
- Teberosky, A. (2003) Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Enseñar y aprender lenguas*. P. 42-45.
- Tomlinson, B. (Ed). (2003). *Applied Linguistics and Materials Development*, India: Editorial Bloomsbury.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Universidad Internacional de Valencia. (s. f.). *El aprendizaje situado: un enfoque social y orientado al contexto*. Recuperado de: <http://www.viu.es/el-aprendizaje-situado-un-enfoque-social-y-orientado-al-contexto/>
- Valery, O. (2003). *Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky*. *Educere*. Consultado el 17 de octubre de 2016 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630908>
- Vásquez Cardozo, S. (2001). *Introducción a la Cultura y a la Interculturalidad*. Bogotá: Javegraf.
- Vivar, C., McQueen, A., Whyte, D., y Canga, N. (2013). *Primeros pasos en la investigación cualitativa: desarrollo de una propuesta de investigación*. *Index de Enfermería*, 22(4), 222-227. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000300007>
- Walsh, C. (2010). “*Interculturalidad crítica y educación intercultural*”. En: J Viaña, J., Tapia, L, y Walsh, C. *Construyendo interculturalidad crítica*. pp.75-96. La Paz: Convenio Andrés Bello.

Anexos

Anexo #1

Entrevistas a niños

Lengua materna

1. ¿Te gusta el wayuunaiki?

- Sí
- No

2. Organiza de 1-3 por orden de preferencia las razones por las que te gusta el wayuunaiki, siendo 3 lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos.

- Porque es la lengua que habla mi familia
- Porque es la lengua de mi cultura.
- Porque me puedo expresar con facilidad

3. ¿Hay alguna otra razón por la que te guste el wayuunaiki?

4. ¿Para qué usas el wayuunaiki?

- Para comunicarme con mi familia
- Para comunicarme con mis profesores
- Para jugar con mis amigos
- Otra razón: ¿Cuál? _____

Segunda lengua

5. ¿Te gusta el español?

- Sí
- No

6. ¿Por qué te gusta el español?
- Porque puedo comunicarme con mis amigos.
 - Porque es fácil.
 - Porque lo hablo afuera de mi comunidad.
 - Porque todos hablan español.
 - Otra razón: ¿Cuál? _____
7. ¿Para qué usas el español?
- Para comunicarme con mi familia
 - Para comunicarme con mis profesores
 - Para jugar con mis amigos
 - Para aprender más
 - Otra razón: ¿Cuál? _____

Aprendizaje en el colegio

8. ¿En qué lengua te enseña tu profesor?
- Español
 - Wayuunaiki
 - Ambos
9. ¿Qué te gusta más de tu clase?
- Los temas que el profesor nos enseña
 - Las actividades que hacemos en clase
 - Las explicaciones del profesor
 - La forma de la que el profesor nos trata
 - Los materiales que se usan
 - La forma como se enseña

- o Compartir con mis compañeros

10. Organiza de 1-7 por orden de preferencia lo que te gusta hacer en la escuela, siendo 7 lo que más te gusta hacer y 1 lo que menos.

- o Aprender cosas nuevas
- o Compartir con mis compañeros de clase
- o Jugar durante las clases
- o Estudiar
- o Estar en el salón
- o El espacio
- o Compartir con los profesores

11. ¿Existe(n) otra(s) actividad(es) que te guste hacer en la escuela? (Aparte de las mencionadas)

12. ¿Qué clases te gustan más?

¿Por qué?

13. ¿Tus papás te ayudan en las tareas de español?

- o Sí
- o No

14. ¿Tus papás te ayudan en las tareas de wayuunaiki?

- o Sí
- o No

15. ¿Tus papás te ayudan en las tareas de otras clases?

- Sí
 - No
- ¿Cuáles?
-

Lecto-escritura

16. ¿Qué te gusta trabajar en la clase de español?

- Escribir
- Leer
- Aprender palabras nuevas
- Aprender nuevos aspectos de la cultura alijuna
- Otra razón: ¿Cuál? _____

17. ¿Qué es lo que más se te dificulta de aprender del español?

- Aprender nuevas palabras
- Leer
- Escribir
- Aprender aspectos que no son de mi cultura
- Hablar
- Escuchar

18. ¿Te gusta leer y escribir?

- Sí
 - No
- ¿Por qué?
-

19. ¿Te parece fácil leer y escribir?

- Sí
- No

¿Por qué?

20. ¿Qué es lo que más te gusta de leer y escribir?

- Comunicarme con mis compañeros
- Crear y entender historias
- Aprender nueva información
- Aprender aspectos de la lengua
- Otros: ¿Cuál(es)? _____

21. ¿Aprendes a escribir y leer en wayuunaiki en la escuela?

- Sí
- No

22. ¿Aprendes a escribir y leer en español en la escuela?

- Sí
- No

23. ¿Quisieras ver más actividades de lectura y escritura en clase?

- Más actividades
- Menos actividades

¿Por qué?

24. ¿Practicas la lectura y/o la escritura en tu casa?

- Sí
- No

¿Cómo las practicas?

Intereses y preferencias

25. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
- Jugar con mis amigos
 - Aprender sobre mi cultura.
 - Ayudar a mis padres en la casa
 - Estudiar
 - Hacer mis tareas
 - Otra actividad. ¿Cuál? _____

26. ¿Cómo prefieres aprender el español?
- Escuchando a mi profesor
 - Haciendo actividades con mis compañeros
 - Usando materiales
 - Otra ¿Cuál? _____

27. ¿Te gusta más?
- Escribir
 - Leer
- ¿Por qué?
-

28. ¿Qué tipo de historias son las que más te gustan?
- Fantasía
 - Historia
 - Wayuus
 - Biografías
 - Cuentos
 - Historietas
 - Fábulas

29. ¿Qué temas son los que más te gusta ver en las clases?

- Animales
- Historia
- Plantas
- Comida
- Labores
- Prácticas (ritos)
- Otro. ¿Cuál? _____

Aspectos culturales

30. ¿En qué lengua se comunica tu familia?

- Wayuunaiki
- Español
- Ambos

31. ¿Qué haces cada día al regresar de la escuela?

32. ¿Conoces cuentos de tu cultura?

- Sí
- No

33. ¿Podrías nombrar algunos cuentos?

34. ¿Cómo se llama el cuento que más te gusta?

35. ¿Cómo aprendiste estos cuentos?

36. ¿Te gusta jugar?

- Sí
- No

37. ¿Qué juegos te gusta jugar con tus amigos en tu comunidad?

___ ¿Por qué?

38. ¿Cuál es el juego que más te gusta?

___ ¿Por qué?

39. ¿Qué es lo que más te gusta de tu comunidad?

- Los cuentos
- Las costumbres
- Los juegos
- La historia

40. ¿Qué hacen tus papás en su tiempo libre?

41. ¿A qué se dedican tus papás?

- Pastoreo
- Cultivo
- Tejidos
- Otra: _____

Anexo #2

Entrevistas a maestros

- Nombre
- Lugar de origen
- ¿Cuánto tiempo lleva como docente?
- ¿Cuánto tiempo ha sido docente en la ranchería?
- ¿Cuál ha sido su experiencia como docente en esta?
- ¿Qué debilidades y fortalezas ha observado en la educación en la ranchería?
- Sugerencias que tenga para mejorar la educación en la presente

Aprendizaje de niños

1. ¿En qué curso y a qué edad comienzan los niños su proceso de aprendizaje de la lecto escritura?
2. ¿Cuántas horas a la semana trabajan en el aprendizaje del español?
3. ¿Cómo trabajan en español?
4. ¿Qué aspectos de la lengua escrita enseñan primero?
5. ¿Cómo es este nivel al final del proceso?
6. ¿Qué cree usted que motiva a los niños a aprender el español?

Metodologías

7. ¿Cómo da sus clases?
8. ¿Qué temas le gusta trabajar en clase?
9. ¿Qué tipo de actividades le gusta realizar en clase?
10. ¿Qué tipo de material utiliza en las clases?
11. ¿Qué metodologías considera que han sido las más eficientes con los niños?
12. ¿Qué dificultades puede evidenciar al momento de enseñarles a leer o escribir?
13. ¿Por qué cree usted que se presentan estas dificultades?
14. ¿Qué metodologías o ayudas utiliza en su clase para sobrellevar esas dificultades?
15. ¿Usted da una explicación concisa de un tema o prefiere que los niños deduzcan a partir de la información dada? ¿Cuál de estas le parece más eficiente para los niños?

16. ¿Qué cambios le gustaría hacer a las clases?

Estado actual y dificultades de la lecto-escritura

17. ¿Por qué los niños aprenden a leer y a escribir?

18. ¿Para qué los niños aprenden a leer y a escribir?

19. ¿Es el profesor encargado del grado quien comienza con este proceso?

20. Según el currículo de la escuela, ¿en qué momento los niños aprenden por completo a leer y a escribir?

21. ¿Se cumple lo anterior?

22. ¿Con qué recursos cuenta la escuela para el aprendizaje de estas habilidades?

23. ¿Qué recursos cree usted que ayudarían a mejorar tanto el aprendizaje de los estudiantes como el proceso de enseñanza de los profesores?

24. ¿Qué tal es el nivel de español en los niños cuando comienzan su aprendizaje de la lecto-escritura?

25. ¿Qué tipo de material le gustaría trabajar en clase? ¿Qué propuestas le gustaría hacer?

26. ¿Utilizaría este material en su clase?

Aspectos culturales

27. ¿Cuál es la actitud de los niños frente a la nueva lengua y su cultura en comparación con la actitud que tienen frente a su lengua materna y su cultura propia?

28. ¿Qué papel juega o puede jugar el español como segunda lengua en contextos académicos y/o sociales en los que los niños se vean inmersos?

29. ¿Qué tipos de actividades o temáticas disfrutan más los niños durante la clase de español?

30. ¿Los niños comprenden con facilidad los términos y/o prácticas de la cultura alijuna?

31. ¿De qué manera aborda usted aquellos temas con los que los niños no se encuentran familiarizados?

Anexo #3

Evaluación material

Evalúa cada criterio de 1 a 5 siendo 1 en total desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

Diseño de material

Diseño

1. El material es fácil de usar tanto para el profesor como para el estudiante.

1 2 3 4 5

2. El material es atractivo para los estudiantes.

1 2 3 4 5

3. Las instrucciones del material son claras.

1 2 3 4 5

Contenido

1. El material refuerza las habilidades de lecto-escritura.

1 2 3 4 5

2. El material favorece el trabajo colectivo.

1 2 3 4 5

3. En contenido del material es acorde al nivel de los niños.

1 2 3 4 5

Principios

4. El material se acomoda a las necesidades de los estudiantes.

1 2 3 4 5

5. El material propone actividades que retan a los estudiantes.

1 2 3 4 5

6. Las temáticas se adaptan a un público infantil.

1 2 3 4 5

Lecto-escritura

Lectura

1. Los textos están relacionados con la realidad y el contexto de los niños.

1 2 3 4 5

2. Los textos llaman la atención de los niños.

1 2 3 4 5

3. Las actividades de comprensión son acordes al nivel de los niños.

1 2 3 4 5

4. Las actividades no se centran en el desarrollo mecánico de las habilidades.

1 2 3 4 5

Escritura

1. Las actividades de producción son acordes al nivel de los niños.

1 2 3 4 5

2. Las actividades son significativas para los niños.

1 2 3 4 5

3. Las actividades no se centran en el desarrollo mecánico de las habilidades.

1 2 3 4 5

4. Las actividades permiten que los niños transmitan un mensaje a través de sus producciones.

1 2 3 4 5

Etnoeducación

1. Las temáticas tratadas están relacionadas con la cultura de los estudiantes.

1 2 3 4 5

2. Las temáticas fortalecen la cultura propia.

1 2 3 4 5

3. La metodología del material es apropiada para la comunidad Wayúu.

1 2 3 4 5

4. El material no impone las culturas y las metodologías de la cultura alijuna.

1 2 3 4 5

Anexo #4



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

FECHA

DD	MM	AAAA
----	----	------

Este documento tiene el objetivo de llevar el registro de la autorización de consentimiento informado de los participantes en los procesos de recolección de datos de la investigación Material de Lecto-Escritura de Español como Segunda Lengua para Niños de la Comunidad Wayúu.

Por favor, lea bien y firme al final de la página indicando que
ha leído y entendido el contenido de este consentimiento informado.

El objetivo que se pretende cumplir en esta investigación es la creación de un material para el reforzamiento de la lecto-escritura de español para niños de la comunidad wayúu. Para alcanzarlo, estamos en la necesidad de implementar instrumentos de recolección de datos tales como encuestas y entrevista. Debido a que algunos instrumentos a implementar están destinados a niños, es necesario la autorización de un padre de familia o tutor en donde acepta que los nombres, datos e imágenes (fotos para la investigación) serán usados de manera confidencial para usos académicos, recordando también que la realización de los instrumentos no tiene ni dará alguna recompensa o pago puesto que la participación es totalmente voluntaria.

Doy mi consentimiento para que los resultados sean conocidos por parte de Laura Victoria Alemán Gutiérrez Lina Marcela Torres Tovary María Alejandra Vélez y la Pontificia Universidad Javeriana.

Hago constar que he leído y entendido en su totalidad este documento, por lo que en constancia firmo y acepto su contenido.

FIRMA

Aviso Legal: La información contenida en este documento será para uso exclusivo de la Pontificia Universidad Javeriana, quien será responsable por su custodia y conservación en razón de que contiene información de carácter confidencial o privilegiada. Esta información no podrá ser reproducida total o parcialmente sin la autorización expresa de la Oficina de Organización y Métodos de la Pontificia Universidad Javeriana.

Exploro

la lectura y la escritura

Laura Victoria Alemán Gutiérrez
Lina Marcela Torres Tovar
María Alejandra Velez Mendoza

Esta edición de **Exploro la lectura y la escritura**
fue desarrollada por

Laura Victoria Alemán Gutiérrez
Lina Marcela Torres Tovar
María Alejandra Vélez Mendoza

para la realización del trabajo de grado:
**¡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.**

Asesor de tesis

Carlos Rico Troncoso

Revisión técnico-pedagógica

Carlos Rico Troncoso
Mauricio Pérez Abril

Diseño instruccional

Laura Victoria Alemán Gutiérrez
Lina Marcela Torres Tovar

Diseño y diagramación

María Alejandra Vélez

Ilustraciones

Mike Sandoval
Javier Trujillo Torres
Juan Camilo Ovalle Cavanzo
María Alejandra Vélez Mendoza

Agradecimientos

Ante todo, queremos agradecerle a Carlos Rico por habernos acompañado y apoyado en este largo proceso del diseño de este material. Igualmente, queremos agradecer a todos los miembros de la comunidad Cousepa en Manaure, La Guajira; es gracias a ellos que este proyecto ha podido realizarse como una investigación acción-participativa. Además, queremos agradecer a Mauricio Pérez y Fabián Bustamante, quienes nos guiaron y ayudaron a diseñar un material que no se centrara en aspectos mecánicos de la enseñanza. Finalmente, agradecemos a nuestros padres por habernos acompañado y apoyado durante este proceso.

Contenido

Unidad 1 El cazador Kai	1
Unidad 2 Un sueño de Yosusi	13
Unidad 3 La señora Iguana	23
Unidad 4 El encierro de una pequeña doncella	33
Unidad 5 El mundo lo construyó Karasa	49
Unidad 6 La capa de Morrocoy	63



¡Hola! Mi nombre es
Kaa'ulachon. Yo te voy
a estar acompañando
en este libro y te
enseñaré diversas
cosas en cada unidad.

Unidad 1

Los animales y yo

- △ Dibujo el tótem de mi familia y escribo abajo qué es.

△ Pregunto a mis papás qué otros tótems conocen y los dibujo. También escribo qué son y cuáles son sus características.





- ▶ Leo el siguiente cuento.

El cazador Kai

Había una vez un wayuu que se llamaba Kai. Él era cazador y una mañana salió muy temprano al monte para conseguir comida a su familia. Él tenía en su mochila un arco, flechas y piedras, agua, comida, un guayuco y un chinchorro. Cuando llegó al monte, se preparó detrás de los árboles. Se escondió y apuntó a un conejo. Se sintió muy contento porque logró cazarlo.



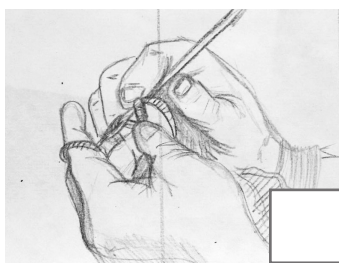
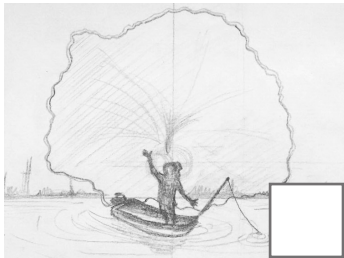


Kai esperó otro animal y de pronto apareció un joven chivo. Le disparó con una piedra y le pegó en la cabeza. Cuando Kai se acercó, vio que el animal sufría del dolor. Entonces Kai se lo llevó a su casa para curarlo. El chivito se mejoró y Kai lo llevó al monte de nuevo. Al llegar allí, salió de los árboles la madre del chivo, la cual se sintió muy contenta al ver de nuevo a su hijo.

Adaptado del cuento El cazador Kai de Leoncio Palmar

¡Leo!

1 ¿A qué se dedicaba Kai? Marco con X la respuesta correcta.



2 ¿Cómo Kai cazó al animal?
Dibujó la escena de la caza del animal.

¡Mi turno: analizo!

3 Respondo si las siguientes oraciones son verdaderas o falsas. Marco X en la casilla de V cuando es verdadera y la de F cuando es falsa.

	V	F
1. ej: Kai salió muy temprano a cazar al monte.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. El cazador se escondió detrás de un cactus cuando cazó el conejo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Kai se emocionó mucho cuando cazó el conejo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. El segundo animal que Kai observó fue una vaca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. La flecha golpeó en la cabeza al animal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. El cazador se comió al animal después de que lo curó.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¡Mi turno: analizo!

4 Respondo las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se llama el cazador?

2. ¿Qué objetos llevaba Kai en su mochila?

3. ¿Cuál fue el primer animal que Kai cazó?

4. ¿Por qué se puso triste el chivito?

5. ¿Quién se puso feliz al ver al chivito?

¡Mi turno: analizo!

5 Dibujo lo que más me gustó del cuento y digo por qué.

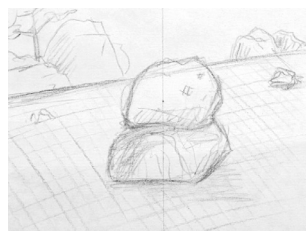
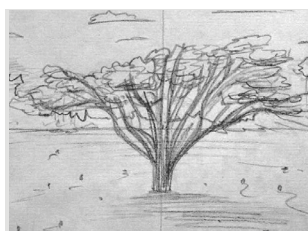
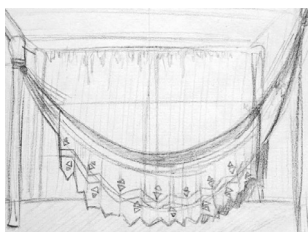


¡Mi turno: produzco!

6 Observo las imágenes y escribo lo que son debajo de ellas. Luego, escribo una oración con cada palabra.



ej: Cazador



1. Mi papá es un cazador.

2. _____

3. _____

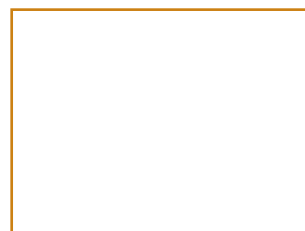
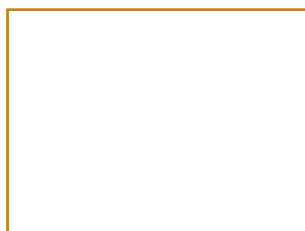
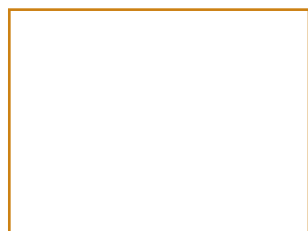
4. _____

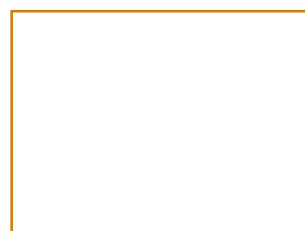
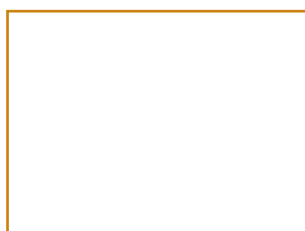
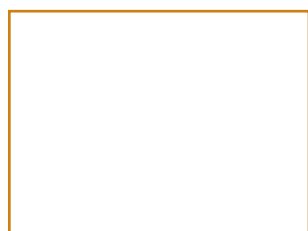
5. _____

6. _____

¡Mi turno: produzco!

7 ¡Es hora de salir del salón!
Observo mi entorno y dibujo los animales que hay. También escribo sus nombres.





8 Pienso y escribo lo que significan esos animales en mi cultura.

¡Mi turno: analizo!

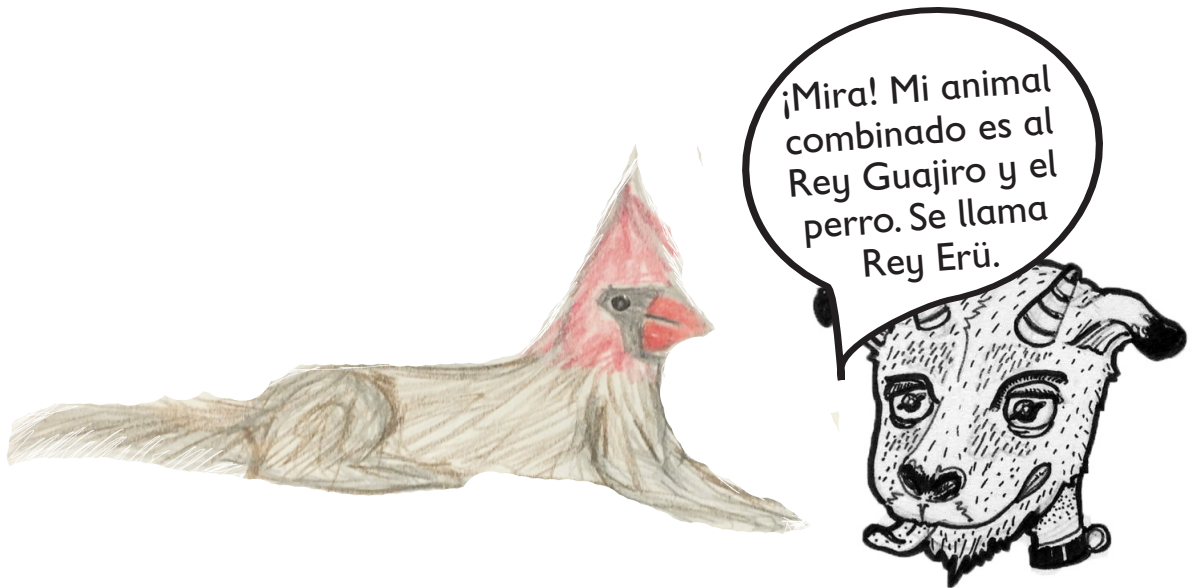
9 Dibujo mis 2 animales favoritos
y escribo sus características
principales.





¡Mi turno: produzco!

10 Combino los dos animales y dibujo mi nuevo animal. Luego, escribo las grandiosas habilidades que tiene.

A large empty rectangular box with a thin brown border, intended for drawing the combined animal.Five horizontal lines for writing the animal's abilities.

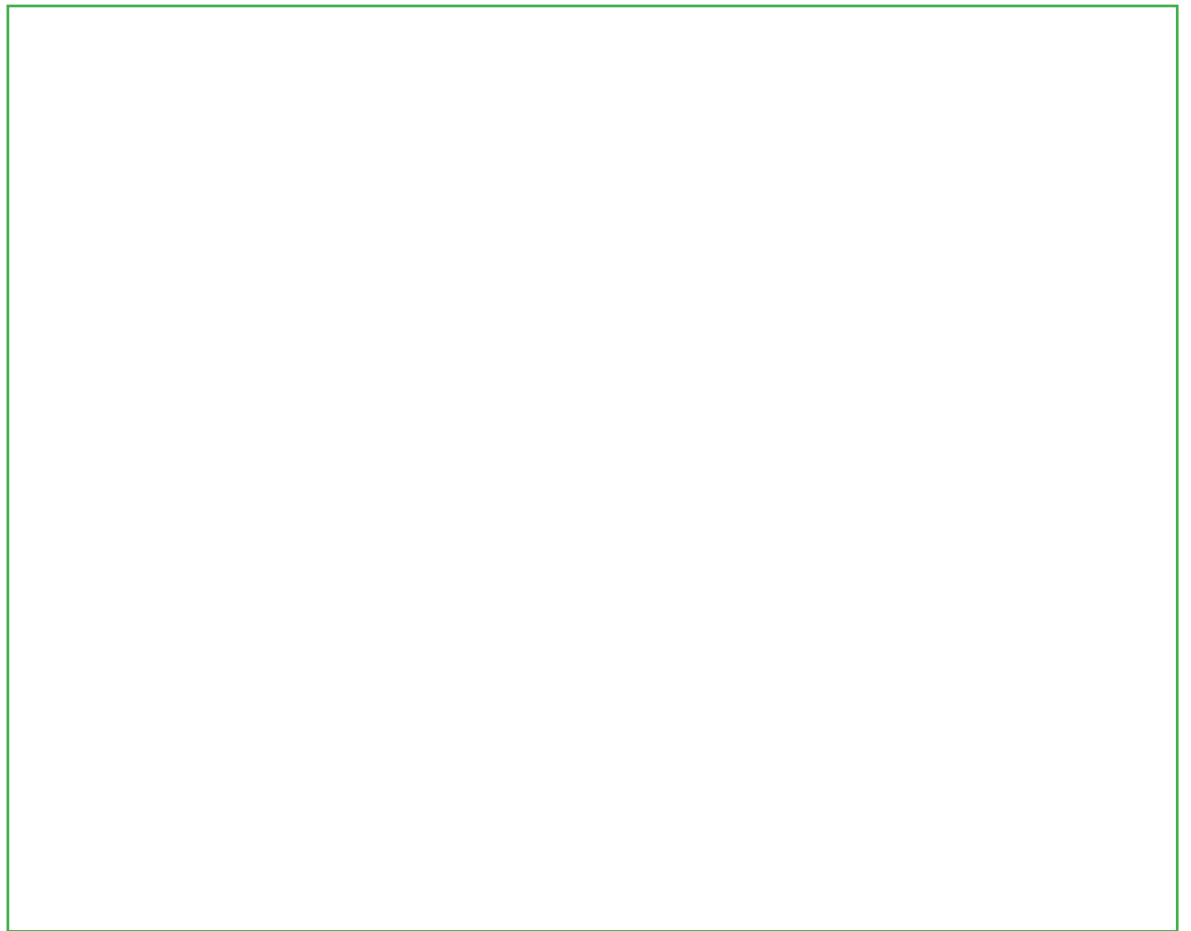
¡Mi turno: produzco!

Unidad 2

Cuida tu entorno, wayuu

- △ Dibujo los animales que hay dentro de mi comunidad.

△ ¿Cómo cuido los animales en mi comunidad? Pregunto a mis papás y escribo mi respuesta acompañada con un dibujo.



- ▶ Leo el siguiente cuento.

Un sueño de Yosusi

Érase una vez dos hermanos, Yosusi y Waramay. Ellos iban a la escuela. Caminaban por el bosque de cáctus y hablaban de la poca agua que hay. Ellos habían visto morir plantas y animales porque no había agua. Por el camino, Yosusi y Waramay recordaron que su abuelo, Mecano, les había contado que antes existían muchas fuentes de agua, árboles y flores. A lo lejos, veían un molino cercano a la escuela y Yosusi se lo mostró a su hermano. Waramay comentó “en la escuela no hay agua, ni lavadero, ni baños”. Yosusi le dijo a su hermano que había tenido un sueño. Ella dijo “soñé que todos cambiábamos la escuela en un paraíso de color.



¡Leo!

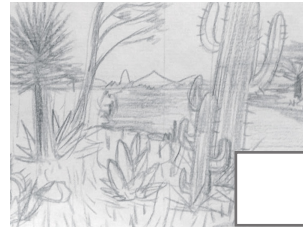
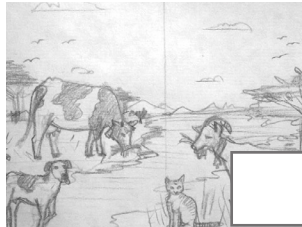


Waramay y Yosusi decidieron hacer un hueco y sacar agua con el molino de viento. Regaron la amarilla tierra con el agua para que se convirtiera en verde. También sembraron árboles y frutales e hicieron un corral para cuidar a los chivos y ovejos. Así, Yosusi y Waramay aprendieron a cambiar el desierto para cultivar tierra. Ella se sentía muy feliz y Waramay imaginaba a muchos niños wayúu alegres por el cuidado de su tierra.

Adaptado del cuento *Wane sülapuin Yosusi* de Julio César Carillo y Margarita Pimienta Prieto

¡Leo!

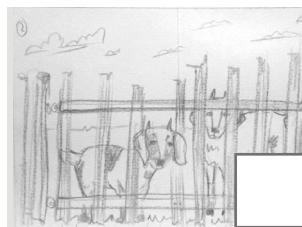
1 Marco con una X las cosas que Yosusi considera que hay que cuidar.



2 Organizo la historia del 1-6. Ordeno las imágenes y también las oraciones.



Yosusi y Waramay van a la escuela por el bosque de cactus.



Yosusi y Waramay miran el molino de la escuela.



Yosusi y Waramay hablan con el abuelo sobre el cuidado de la tierra.

¡Mi turno: analizo!

3 Completo el resumen escribiendo las palabras de las imágenes.

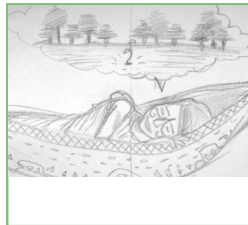
Yosusi y Waramay van para la escuela por el bosque



de . La sequía hace que plantas y animales



mueran por no tener . Waramay recuerda lo que el abuelo les contó sobre las plantas y los animales en el pasado. Observan el molino y notan que en la escuela no tienen agua tampoco. Yosusi le cuenta a su



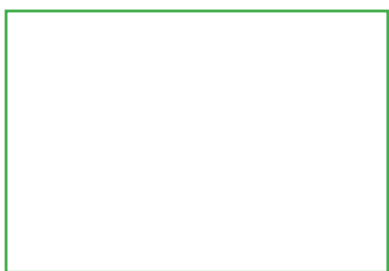
hermano sobre el que tuvo acerca del cuidado de la tierra. Ella veía cómo la tierra era y cuántos animales había. Wamaray ve a




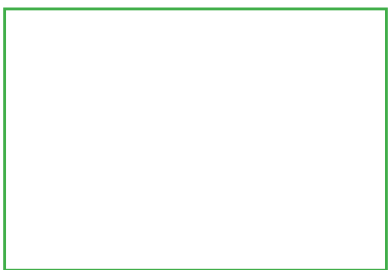
los otros felices por el cambio de la tierra.

¡Mi turno: analizo!

4 ¿Qué decidieron hacer Yosusi y Waramay para cuidar la tierra? Dibujo cada una de las ideas y escribo una oración que explique lo que hicieron.









5 Reflexiono sobre las acciones que Waramay y Yosusi hicieron para cuidar la tierra.

¡Mi turno: analizo!

6 Imagino la tierra de Yosusi después de que implementó sus ideas de cuidado. Dibujo cada idea y escribo una oración que lo describa.







7 Pienso en 6 acciones con las cuales puedo ayudar en mi comunidad.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

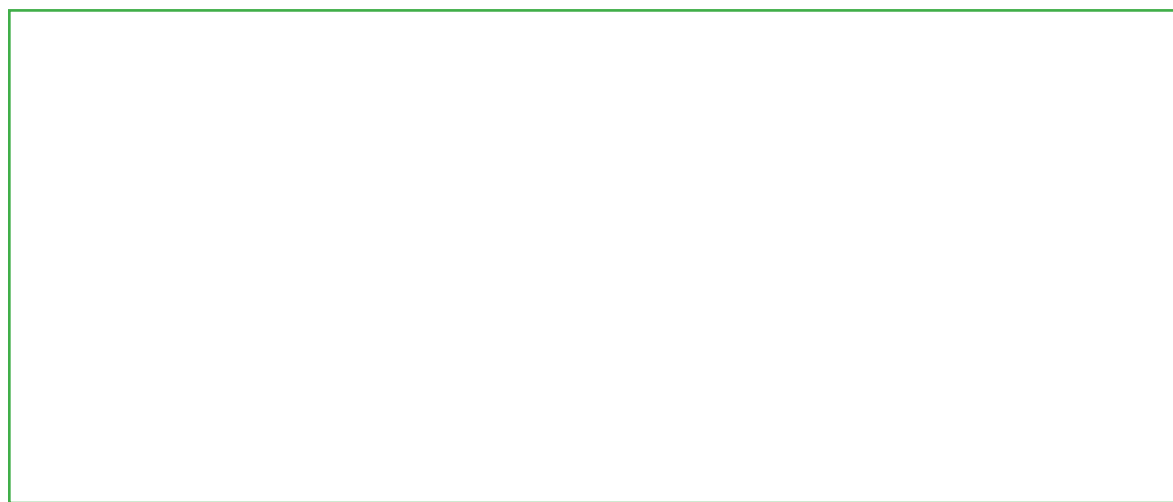
5. _____

6. _____

¡Mi turno: produzco!

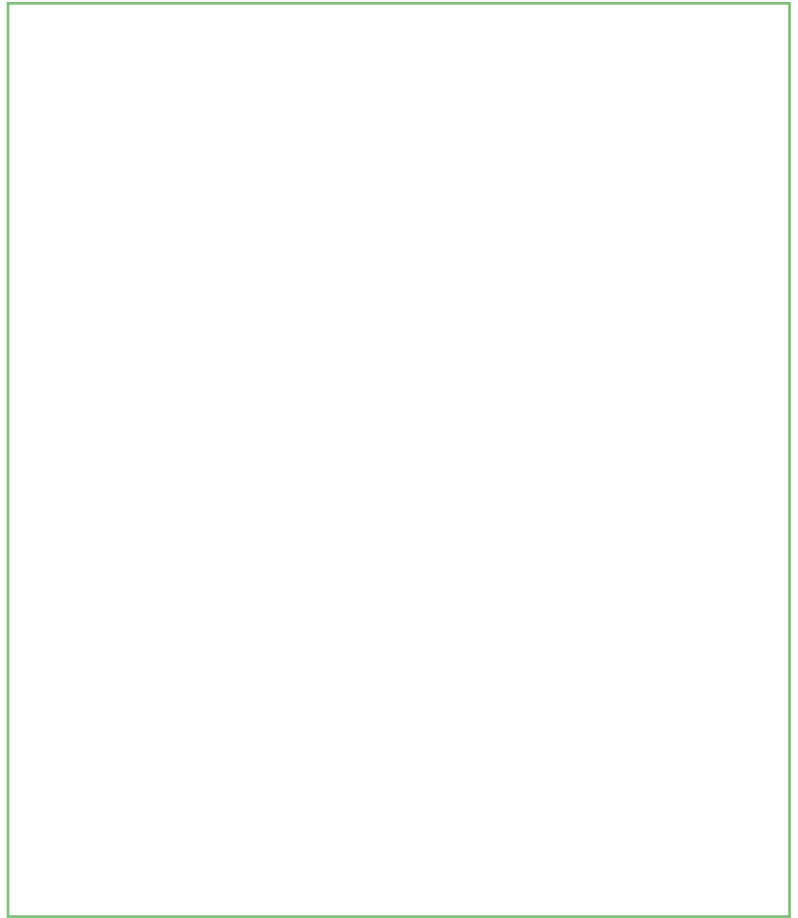
8 ¿Qué puedo hacer en la escuela para cuidar mi entorno? Escribo mis ideas con dos compañeros.

9 Imagino cómo sería la tierra de Yosusi si no se cuida. Dibujo cómo se vería la tierra y escribo una oración para describirlo.



¡Mi turno: produzco!

10 Dibujo una cartelera con las acciones para cuidar el entorno y explico qué debemos hacer para cuidarlo.



¡Recuerda
que la cartelera
debe tener
muchos colores!

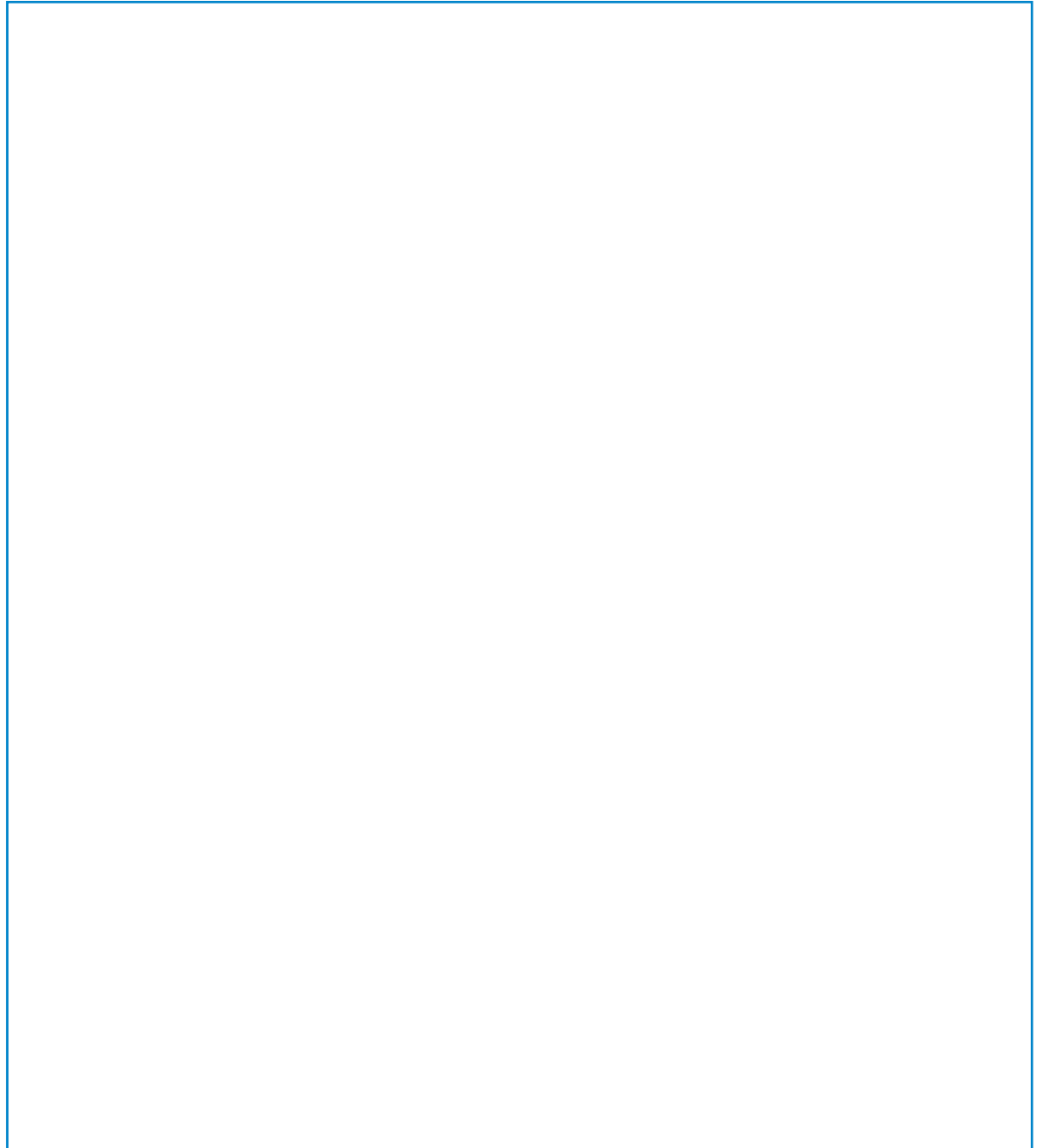
¡Mi turno: produzco!

Unidad 3

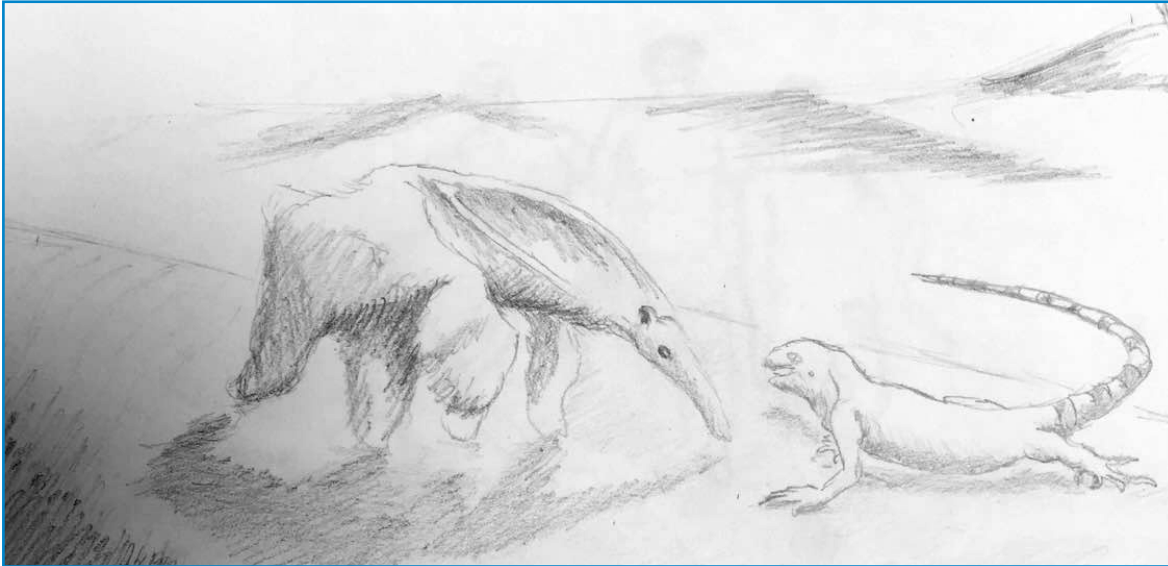
Es importante compartir

△ Observo las imágenes de la página 25. Escribo sobre qué se va a tratar el cuento. Luego comparto con mi compañero lo que escribí.

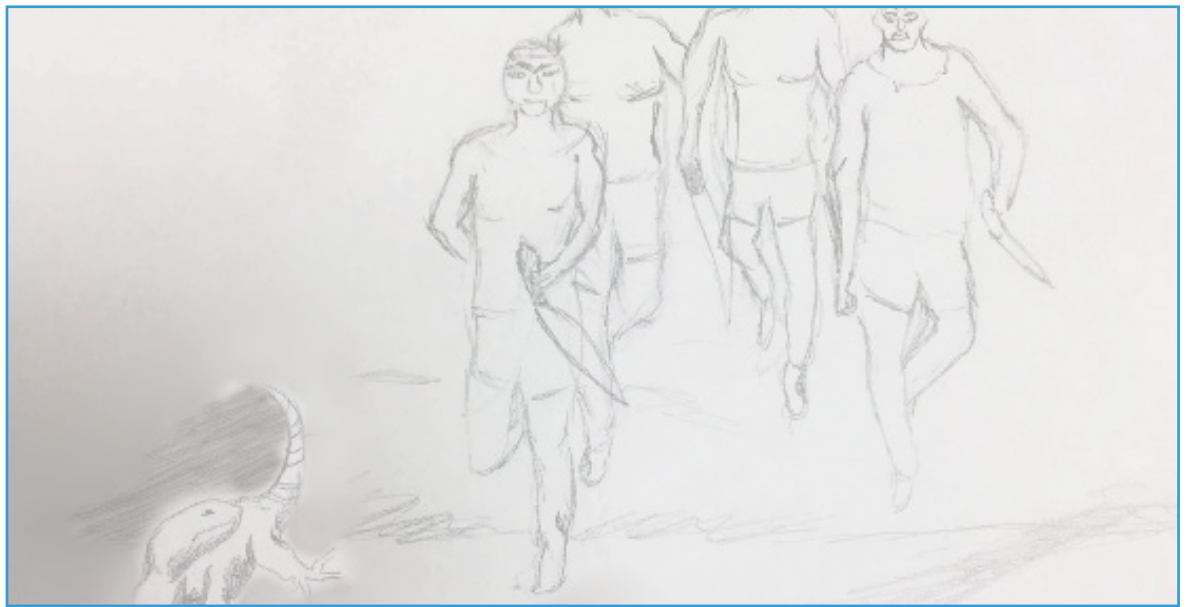
△ El título del cuento es “La señora iguana”. Dibujó una iguana en su entorno y lo que creo que come.



▶ Leo el siguiente cuento.



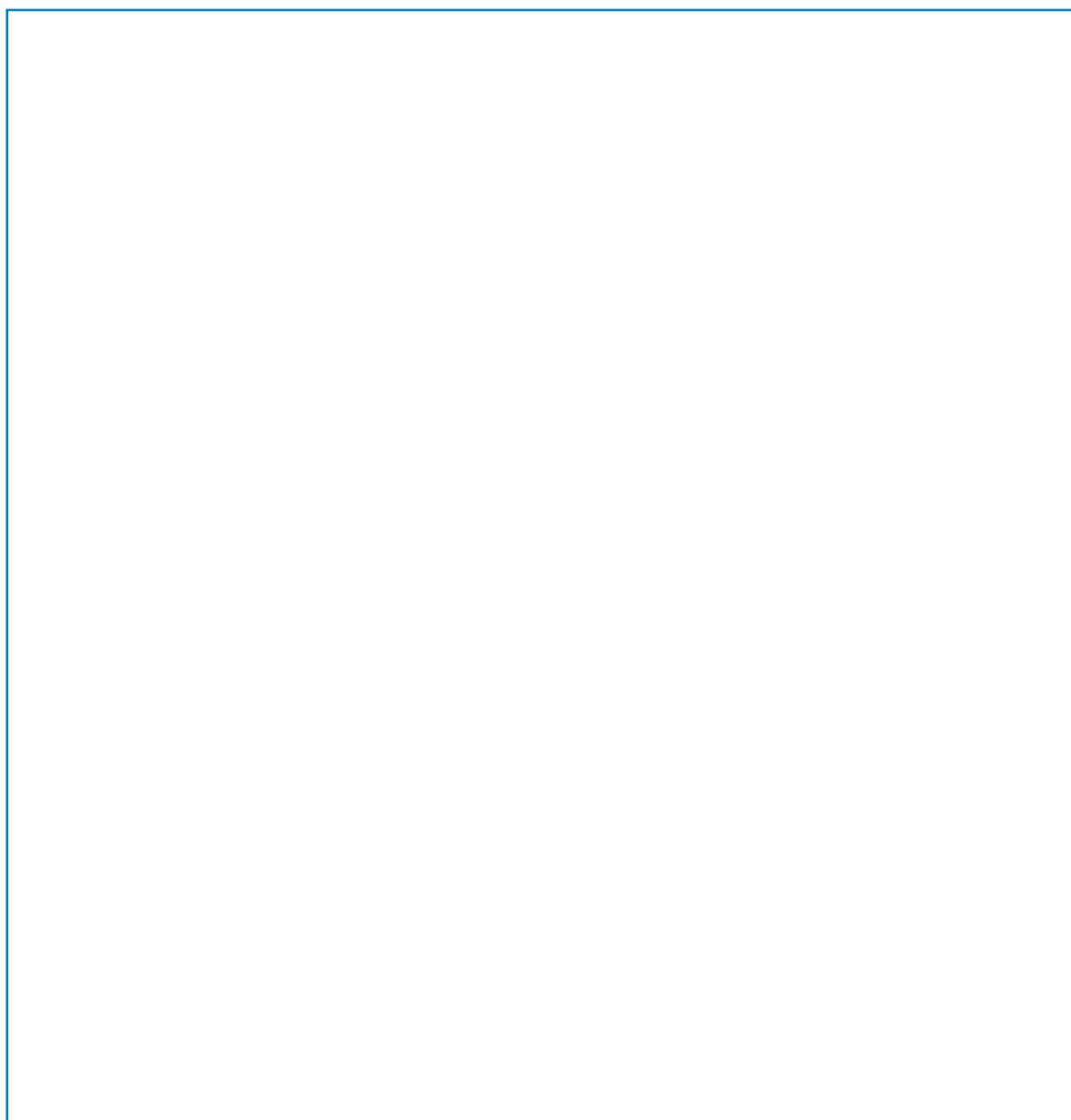
Había una vez una iguana que buscaba comida cuando se encontró un oso hormiguero que le preguntó “¿a dónde vas con tanta prisa?”. Ella le respondió “a la granja de Josefa, hay agua y buena comida”. El oso hormiguero le indicó a la iguana cómo llegar y esta emprendió su camino. Cuando la iguana se estaba acercando a la granja vio muchos animales felices y muchas plantas. La señora Josefa cuidaba de los animales y los alimentaba y protegía. La iguana se ubicó en las ramas de un árbol en donde podía comer hojas dulces.



Un día hizo un fuerte viento y la iguana cayó al suelo por lo que la señora Josefa la vio y le dijo a sus nietos que la mataran o la iguana acabaría con su jardín. La iguana muy triste se alejó. Más tarde habló con una muchacha y le pidió que le escribiera una carta a la señora Josefa y se la entregara al otro día. En esta carta le explicaba que ella solo quería comer una hojitas y vivir feliz, que le diera una oportunidad pues ella no mataría su jardín. Al día siguiente la muchacha volvió y le dijo a la iguana que la señora Josefa se disculpaba, que era bienvenida en su jardín. Y cuando la señora iguana se acercaba a la granja, vio un aviso que decía: “prohibido matar iguanas”.

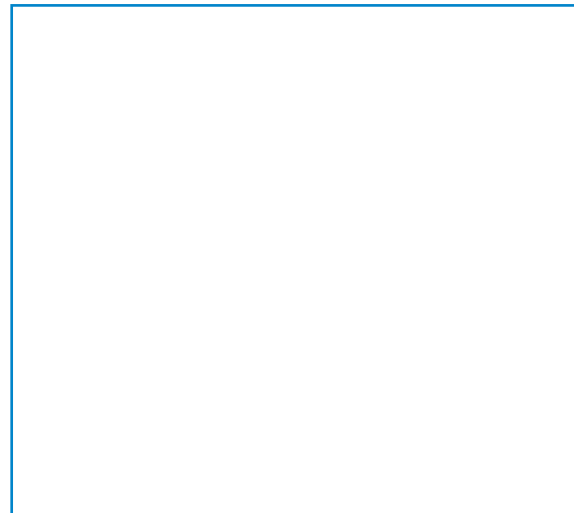
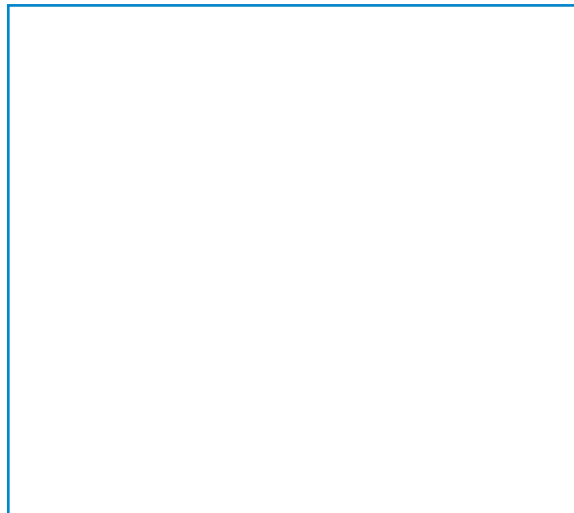
Adaptado del cuento La señora Iguana de Vicenta María Siosi Pino

1 Pienso un título diferente para el cuento y lo escribo. Luego dibujo un resumen de lo que leí.



¡Mi turno: analizo!

2 Dibujo los dos personajes principales.



3 Con una línea, uno las oraciones de la parte A con la correspondiente de la parte B.

A

La señora Iguana tenía hambre

La señora quería que mataran a la iguana

La iguana se cayó del árbol

B

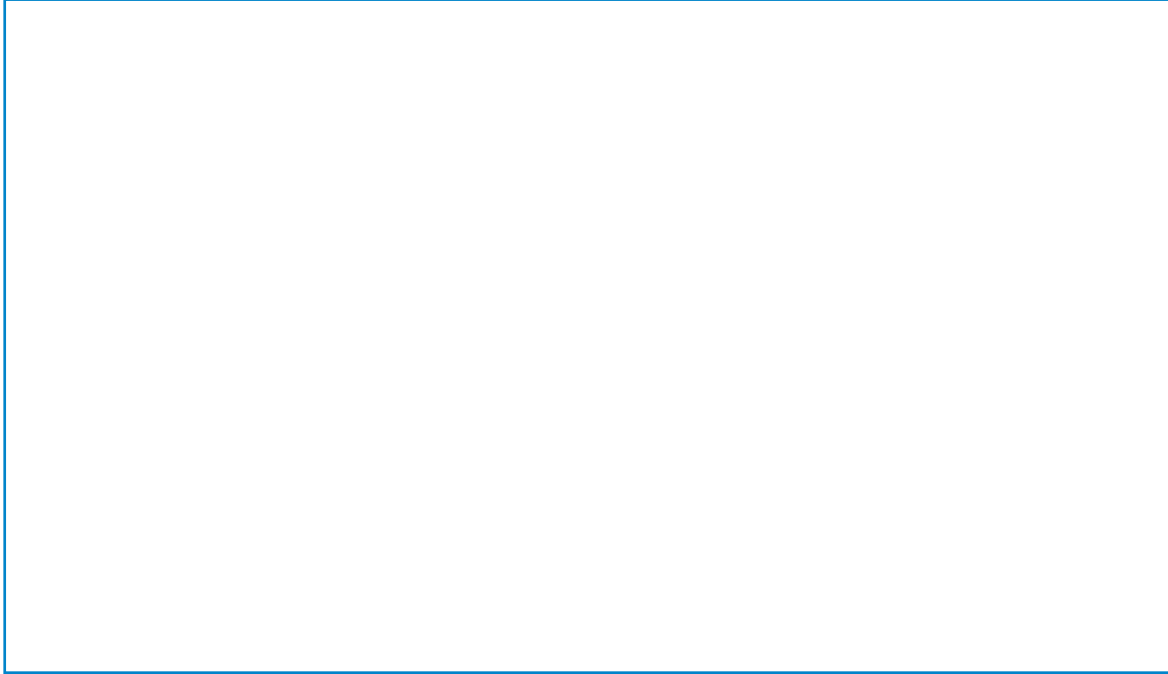
decidió ir a donde la granja.

la iguana mandó una carta a la señora.

la anciana no la quería en su finca.

¡Mi turno: analizo!

4 Dibujo la granja de la señora Josefa.



5 Escribo las características de la señora Josefa.

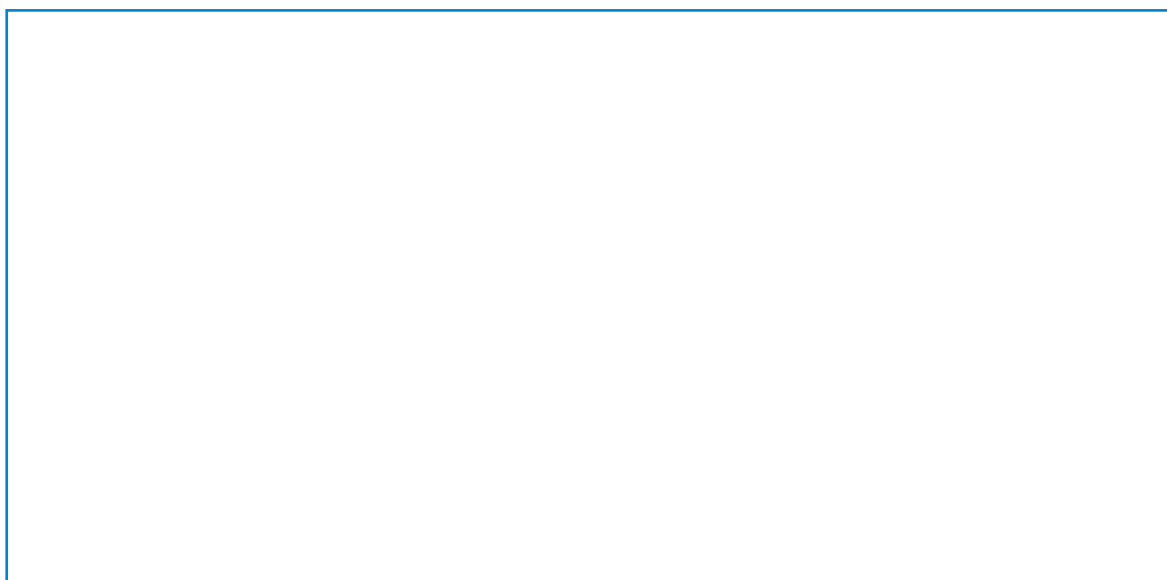
6 Imagino la carta que la señora Iguana le hizo a la señora Josefa y la escribo.

Señora Josefa,

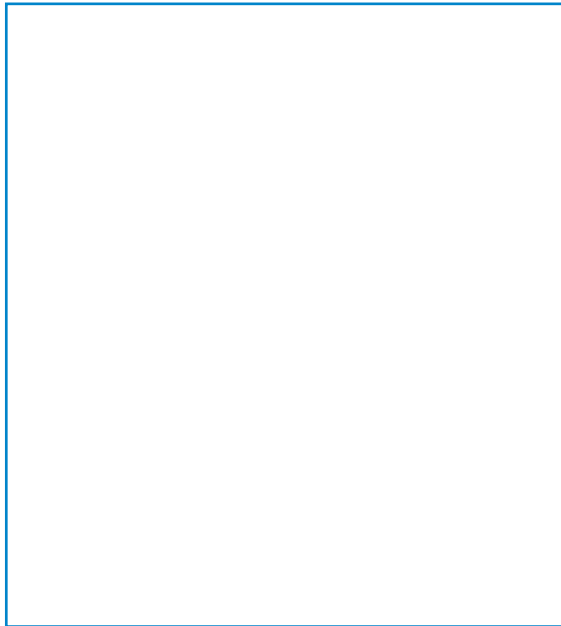
Atentamente,
La señora Iguana

7 Imagino que soy la señora Iguana. ¿Qué otra cosa puedo hacer para quedarme en la casa de la señora Josefa? Escribo mi respuesta.

8 Pienso en mi animal favorito, lo dibujo y le pongo un nombre.



9 Dibujo las aventuras de mi animal favorito.



10 Cuento un día de aventuras de mi animal.

Unidad 4

Lecciones de tejido

- △ Dibujo a la persona que teje en mi familia.

△ Pregunto a mis papás cómo aprendió esa persona a tejer y escribo mi respuesta y dibujo el tejido que más me gusta.



- ▶ Leo la primera parte del cuento.

El encierro de una pequeña doncella

Había una vez una niña llamada Iwa. A ella le habían cortado el cabello hacía unos días. Ella pensaba que parecía un puercoespín. Estaba en su encierro junto con su mamá y Keetchon y Yotchon. Ella no entendía por qué la habían encerrado. Todos los días su mamá la bañaba, y le daban chicha simple. Le habían enseñado a tejer mochilas pero Iwa no era muy buena con los tejidos.



Todos los días le llevaban más hilo para seguir tejiendo. Un día le llevaron también maíz y leña; le dijeron que tenía que preparar la chicha ella misma y tenía que cocinar. Ella nunca lo había hecho porque tenía en su rancho una sirvienta que siempre se encargaba de eso.

—No me gusta tener que cocinar y mascar la chicha para que alguien más la beba, es desagradable — dijo Iwa.

¡Leo!

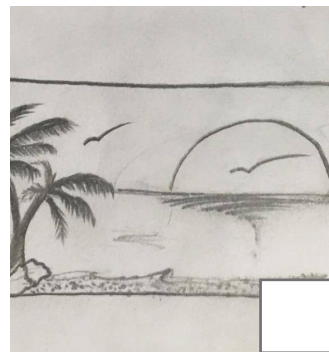
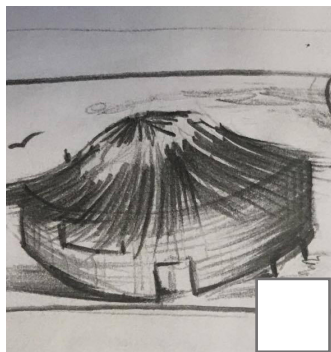
Iwa no entendía por qué estaba en ese encierro. Lo único que quería era saber si volvería a estudiar. La vieja Jierranta siempre le daba brebajes a la doncella wayuu para purificar su espíritu y cuidar su belleza. Aun así, Iwa estaba cada día más rebelde; no quería tejer más, no quería conversar con las demás. Se pasaba los días acostada en el chinchorro.



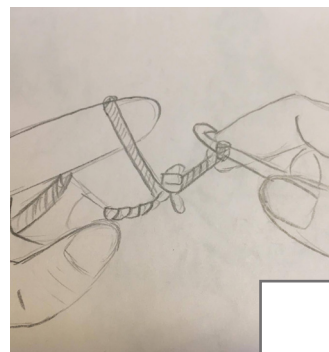


Ya habían pasado 50 lunas desde su encierro. Ella se preguntaba cómo se veía después de que le habían cortado el pelo. En la madrugada soñó con una araña que se convertía en doncella. Esta doncella halaba hilos de colores de su boca y hacía unos tejidos hermosos. Iwa se acercó y vio cómo la doncella hacía unos tejidos que ella jamás había visto; eran figuras desconocidas. Iwa le pidió a la doncella desconocida que le enseñara; ella sacó más hilo de su boca y comenzó a enseñarle puntadas que Keetchon y Yotchon nunca le habían mostrado.

1 Marco con X: ¿Dónde se encontraba Iwa?

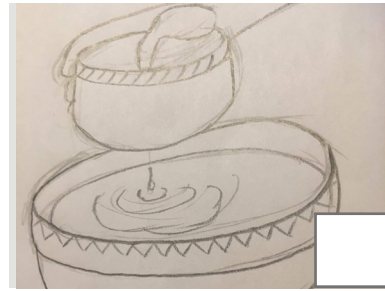
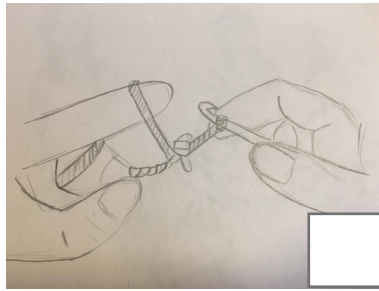


2 Marco con X: ¿Qué aprendía Iwa en su encierro?



¡Mi turno: analisis!

3 Escojo tres opciones y las marco con una X. ¿Qué acciones hacía Iwa por sí sola?



¡Mi turno: analizo!

4 Completo el resumen del cuento con las oraciones que se encuentran al final.

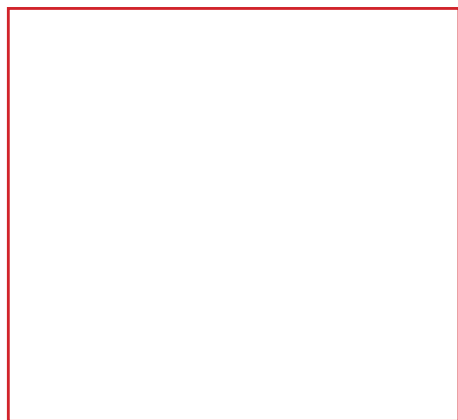
Iwa se encontraba en el encierro, dedicada al tejido todos los días. Compartía todos los días con su madre y con las viejas Keetchon y Yotchon. Ellas le enseñaban a tejer mochilas, aunque Iwa no era muy buena para el tejido. Con el paso del tiempo, . La vieja Jierranta le daba brebajes cada día para purificar su espíritu y conservar su belleza. Sin embargo, ; no quería seguir aprendiendo a tejer. Se la pasaba todo el tiempo acostada en el chinchorro. Un día soñó, con una araña que se volvía una doncella. . Las figuras que ella hacía eran totalmente desconocidas para Iwa así que le pidió a la hermosa doncella que le enseñara a tejer aquellos diseños tan hermosos.

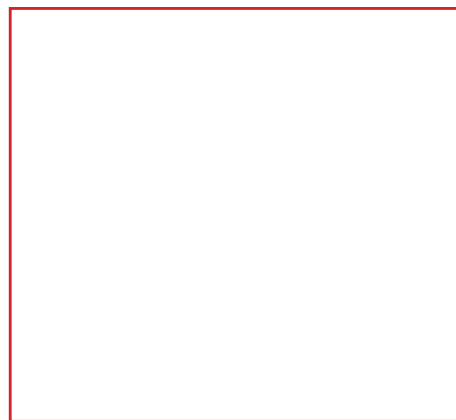
1. tuvo que comenzar a preparar ella misma la chicha y cocinar su propia comida.
2. Esta doncella sacaba hermosos hilos de su boca e iba tejiendo magníficos diseños
3. ej. Le habían cortado todo su cabello y debía beber chicha simple.
4. Iwa se comportaba cada vez más rebelde

5 Escojo 4 momentos del cuento y los dibujo en el orden en el que pasaron. Luego escribo una descripción de cada evento.









¡Mi turno: analizo!

▶ Leo la segunda parte del cuento.

Al día siguiente, Iwa se arregló rápidamente y tomó sus hilos para ver si podía recordar lo que la doncella le había enseñado. Se sorprendió al ver cómo los colores combinaban y formaban las figuras que ella había visto. Iwa soñó durante un año con la doncella, tejía y sorprendía a todos los de la comunidad con sus tejidos únicos. La última noche que soñó con la doncella recordó la leyenda de Waleket; la doncella que había sido salvada por un cazador y se había convertido en araña. Ella tejía todas las noches para el cazador hasta que este la descubrió y ella se convirtió en araña. Desde entonces se convirtió en Waleket.

La actitud de Iwa comenzó a cambiar. Ella se dedicó a sus tejidos, hacía lo que le decían las viejas y su mamá. Su cuerpo fue cambiando con el tiempo. Cada vez era más hermosa. Se estaba convirtiendo en una señorita.



Después de 3 años de encierro, su familia se preparaba para celebrar el final. Ese día Iwa bailó la yonna. Todos sus tíos dijeron que había bailado maravillosamente. Sus mantas eran hermosas y regalaba a todos mochilas y chinchorros que ella misma había hecho.



Iwa se sentía privilegiada por haber tenido la oportunidad de ir al encierro durante 3 años y desarrollar sus habilidades artesanales.

Adaptado del cuento El encierro de una pequeña doncella de Estercilia Simanca Pushaina

6 Describo cómo fue la vida de Iwa durante su encierro.

¡Mi turno: produzco!

7 Pienso en el mito de Waleket y hago un dibujo que cuente lo más importante.



Un mito es una narración maravillosa y ficticia que la protagoniza un ser heroico con carácter divino o increíbe.

¡Mi turno: produzco!

8 Diseño mi propio tejido y lo dibujo usando muchos colores. Luego, escribo el significado del tejido.



¡Mi turno: produzco!

9 Pregunto a 3 compañeros lo que significan sus tejidos y completo el cuadro con la información.

	Significado de los tejidos
Compañero 1 _____	_____ _____
Compañero 2 _____	_____ _____
Compañero 3 _____	_____ _____

10 Escribo si me gusta tejer o si quiero aprender a tejer y por qué.

¡Mi turno: produzco!

Unidad 5

El nacimiento del mundo

△ Dibujo cómo se creó el mundo y escribo una oración que lo describa.

△ Pregunto a mis papás cómo se creó el mundo. ¿Hay alguna historia que ellos sepan de la creación? Escribo lo que me contaron.

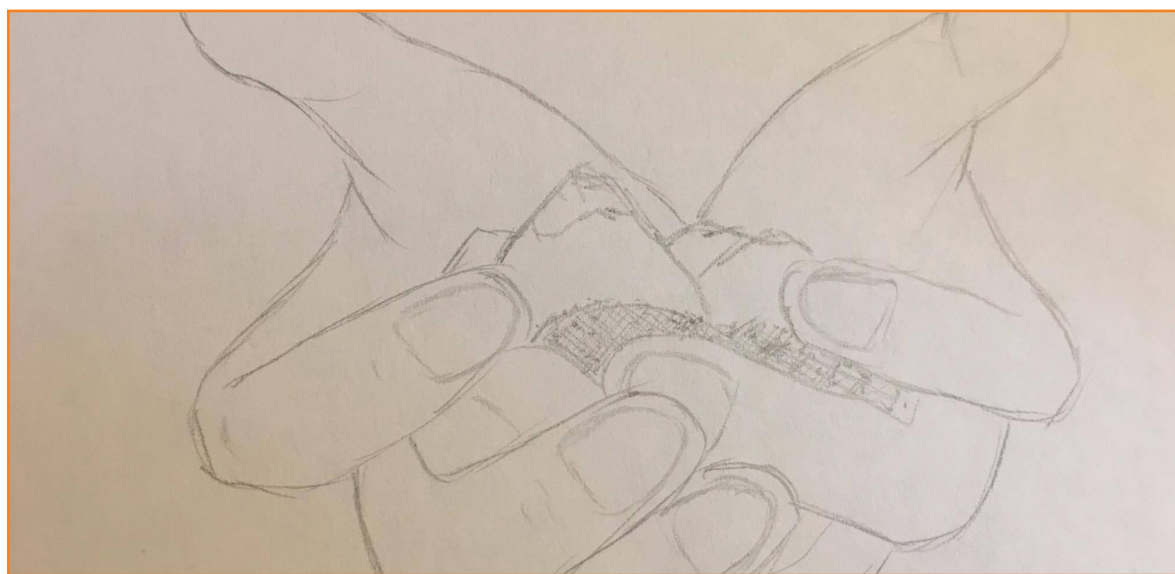
- ▶ Leo el siguiente cuento.

El mundo lo construyó Karasa como quien construye una casa

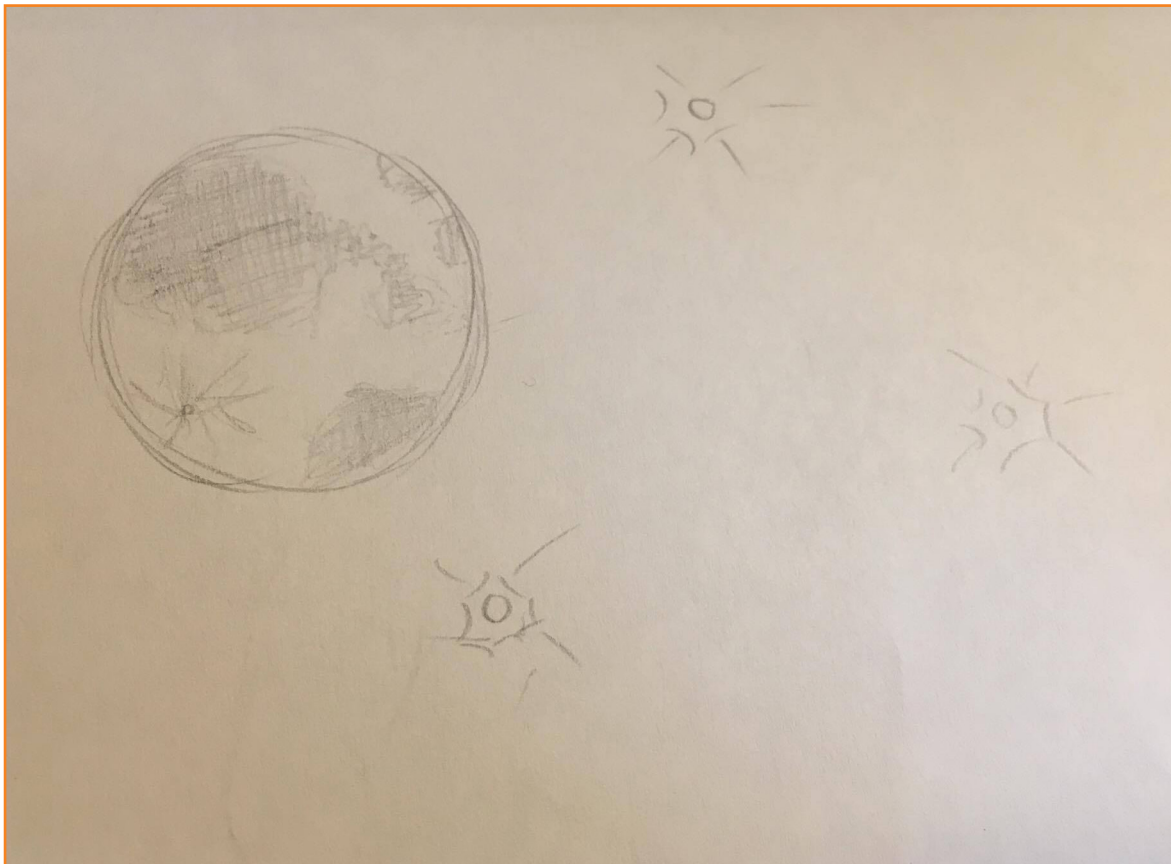
Había una vez un ser llamado Sira. Tenía la idea de crear un mundo y para eso creó cuatro personajes. Ellos se llamaban Rutá, Ruruna, Rumura y Chija. Rutá e los elementos sagrados, Ruruna, la cal que se consume con el hayo y Chija, el piso y el suelo del mundo. Ellos tenían la tarea de organizar los pisos del suelo. Los cuatro recorrieron el espacio e hicieron delimitaciones. Luego, establecieron los espacios para la gente u'wa y rioá.



Sira decidió que su hijo Bistoá era el apropiado para la construcción del mundo. Él vio la necesidad de dar un mundo a la futura generación de u'wa. Él creó a su hijo en la oscuridad. Finalmente, este apareció sobre el agua hecho todo un hombre u'wa: tenía su mochila de hayo y el calabazo de cal.



Al salir del agua, vio que no había en dónde posarse. Decidió llamar a sus sobrinos para que trajeran tierra. El primero en llegar fue Chichkuna. Bistoá le dijo —traiga tierra, montañas y suelo para que yo cree el mundo y asegure la vida de los pobladores. Tráigala de las rocas que están en los cuatro lados del vacío—.



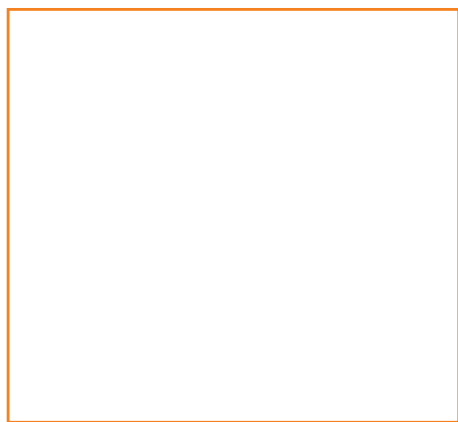
Los sobrinos fueron a cumplir su tarea. Comenzaron a construir el mundo y a poner los pilares del mundo. La construcción del mundo la hizo Karasa. Él también hizo el techo con hojas azules. Adornó la noche con piedras amarillas y brillantes para que fuera bonita. Después, Yacchoá trajo el agua para sembrar los árboles. Estos quedaron muy altos y tocaban el firmamento. Debido a este problema, los Sirina trajeron viento para que los podara.

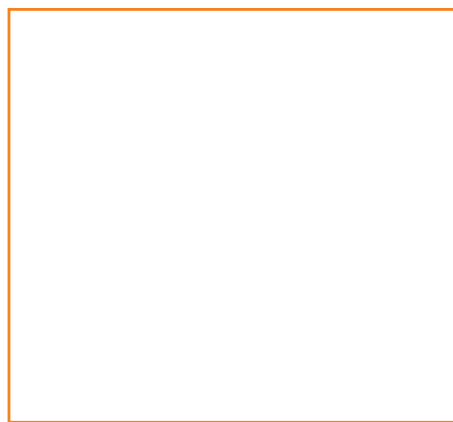
Luego llegaron toda clase de animales, como abejas, cerdos, chivos, ovejas y vacas. Al terminar con estas tareas, Bistoá se dio cuenta de que aún le faltaba la noche y el día. Para solucionarlo, hizo dos horcones: uno que está por donde sale el sol y otro, por donde se oculta. Agregó también dos horcones más: uno en la parte de arriba y otro, en la de abajo. La tierra se reposaba sobre una anciana llamada Kaká; ella se encuentra boca abajo y con los brazos extendidos. El derecho apunta hacia donde sale el sol y el izquierdo, hacia donde se oculta. Kaká está amarrada a los cuatro horcones.

Adaptado del cuento El mundo lo construyó Karasa como quien construye una casa de Hernán Darío Correa



1 ¿Cuáles fueron los seres que Sira creó? Escribo sus nombres y los dibujo como me los imagino.



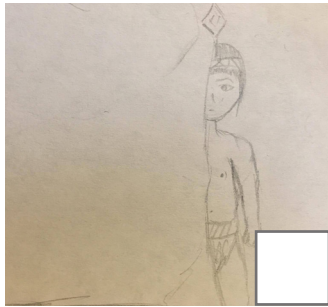


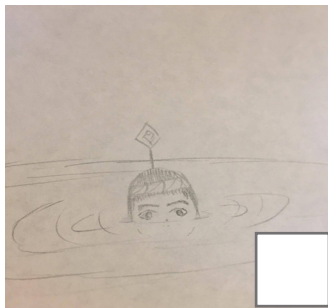


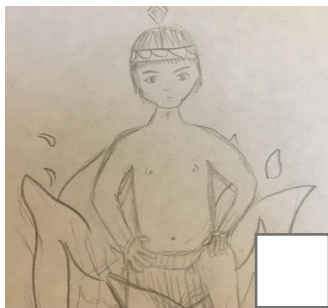


¡Mi turno: analizo!

2 ¿Cómo apareció el hijo de Sira, Bistoá? Marco con X la imagen correcta y la describo.







3 ¿Qué fue lo que Bistoá les pidió a sus sobrinos que trajeran? Escribo la respuesta abajo.

¡Mi turno: analizo!

4 Lleno los espacios del resumen con las palabras adecuadas de la caja.

Érase una vez un ser llamado Sira y él quería crear un 1. _____. Para eso, él creó a cuatro personajes que le iban a ayudar a hacerlo. Pero el encargado para hacer el mundo fue su hijo Bistoá, quien salió del 2. _____ cuando fue creado. Él hizo que sus sobrinos le ayudaran. Ellos trajeron 3. _____ para crear el suelo. De a pocos, comenzaron a darle forma al mundo. Unos se encargaron de la 4. _____ y otros de los 5. _____. Y luego de crear la luz y la oscuridad, el mundo se creó y este reposaba en la espalda de una 6. _____.

mundo
naturaleza

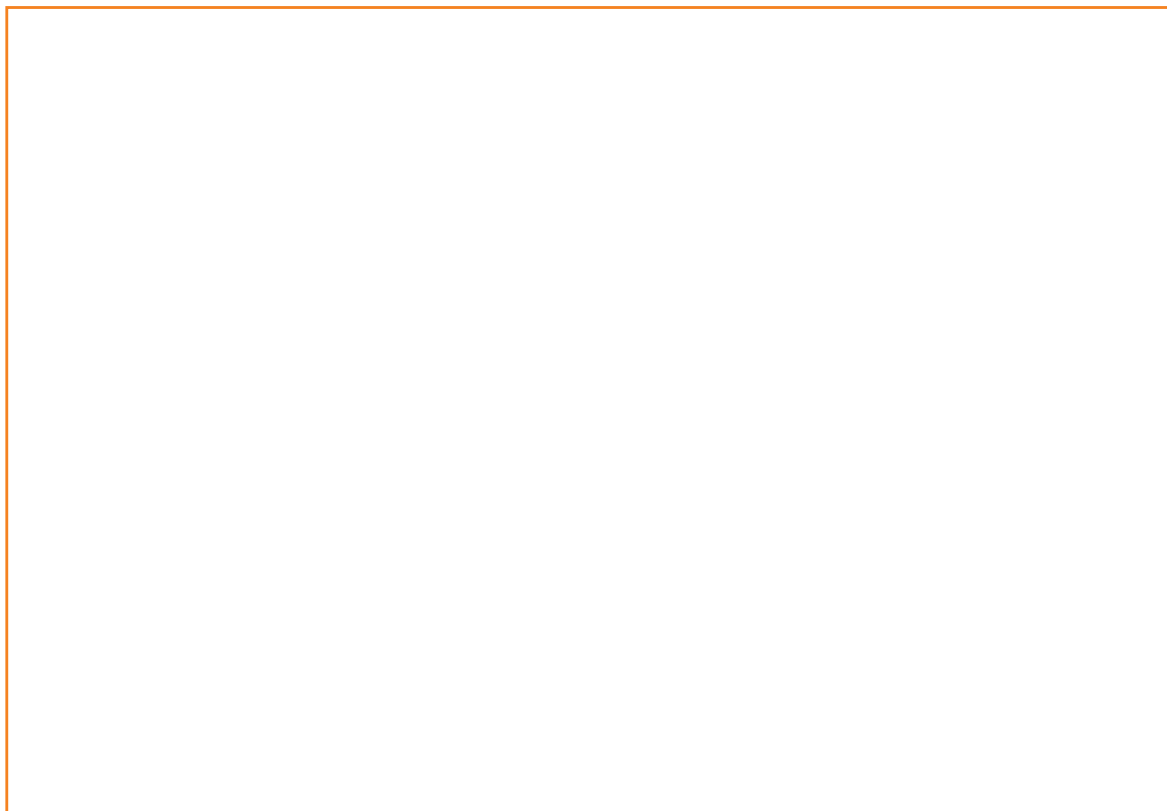
agua
animales

tierra
anciana

5 Resumo la historia en 4 ideas y las dibujo.

¡Mi turno, analizo!

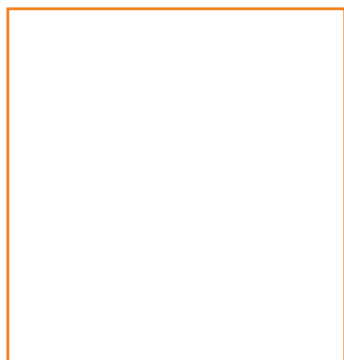
6 Pienso en quién creó el mundo y lo describo. Además, lo dibujo.



Seven horizontal lines for writing, spaced evenly below the drawing area.

¡Mi turno, produzco!

7 Pienso el orden en el que se creó todo y dibujo cada cosa.



¡Mi turno, produzco!

8 Dibujo 6 criaturas que fueron creadas de primeras.

9 Escribo lo que más me gustaría crear si fuera yo quien creara el mundo y por qué.

¡Mi turno, produzco!

10 Dibujo la secuencia de cómo creé el mundo.

Es común llamar a este tipo de secuencias historietas ya que es una serie de dibujos que relata una historia.



¡Mi turno, produzco!

Unidad 6

No debo mentir

△ Observo las imágenes del texto. y escribo junto con un compañero 3 oraciones sobre lo que creo que se trata el cuento.

1. _____

2. _____

3. _____

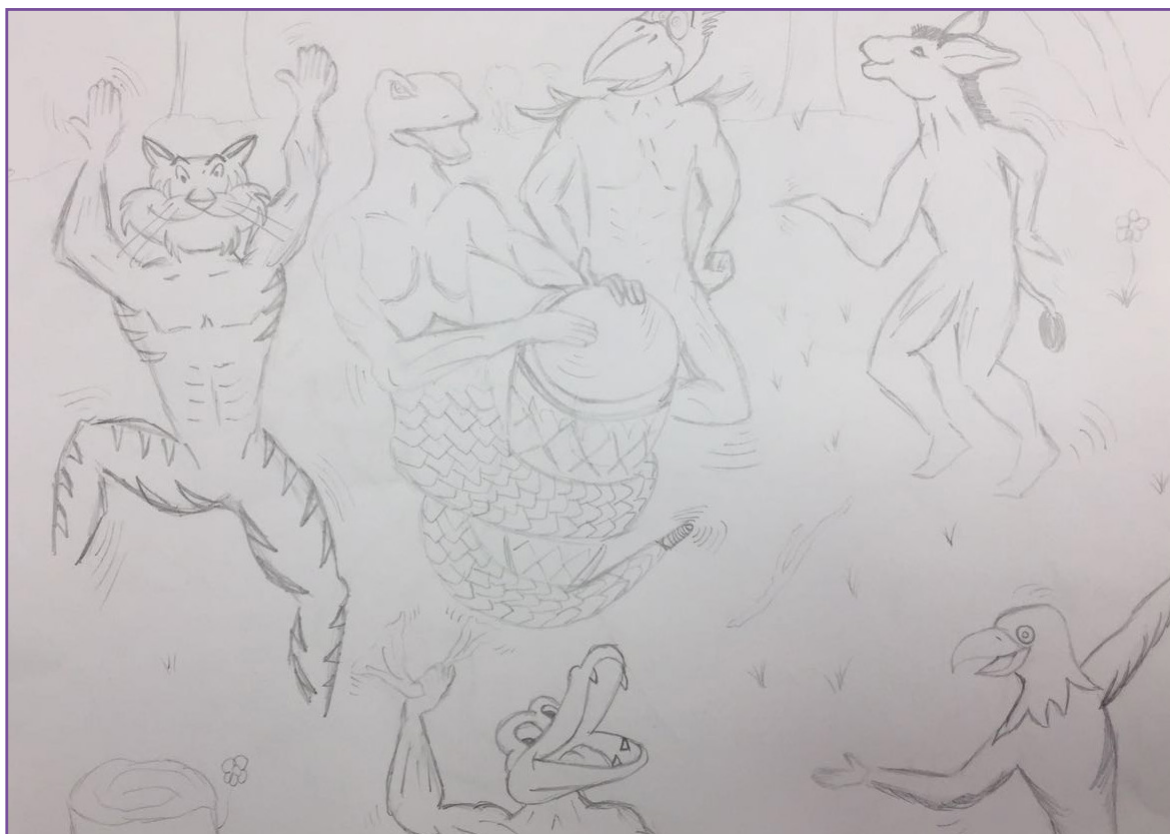
△ Pregunto a otro compañero si conoce la historia. Escribo una frase que resuma la historia y hago un dibujo. Si no conozco, imagino según el título, escribo y dibujo.



- ▶ Leo la primera parte del cuento.

La capa de Morrocoy

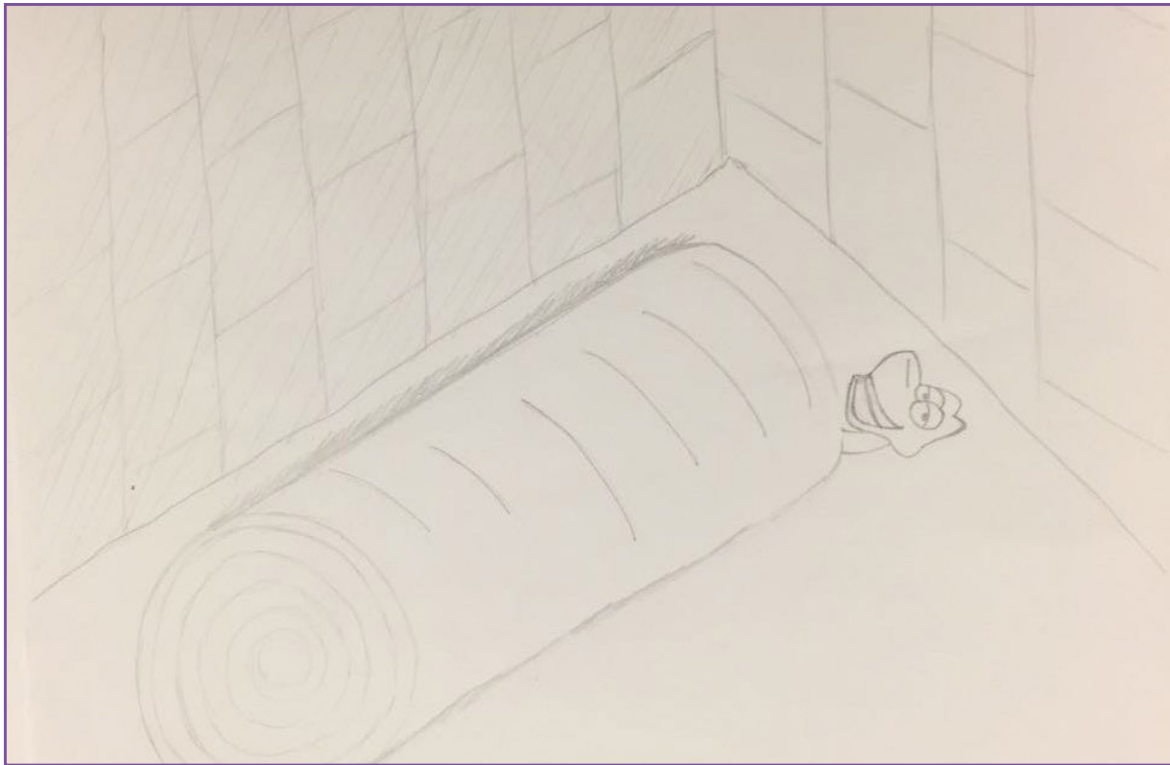
Había una vez un Caricare y un Gavilán, ellos dieron una fiesta para sus hijas. Invitaron a todos los animales, a los que viven debajo y encima de la tierra; a los que se arrastran y a los que caminan; a los que vuelan y a los que trepan; a los que viven dentro de los troncos y a los que se esconden entre los bejucos.



El Caricare invitó al Seéperia al baile y le dijo: - yo te llevaré en mi caballo. - no, Iré en el mío, llegaré después de la caída del sol -. Seéperia llegó a la fiesta, con su capa de dibujos amarillos. El Caricare lo presentó al tigre, al Rey Zamuro, al Cascabel, al Caimán, al Cardenal y a muchos más. Seéperia tomó la tambora y empezó a tocar: Tarr... Tarr! Tacatacataca... Tacatacataca! Perranu... Perranui! Jolón!



Todos bailaron. En la madrugada, Seéperia dejó de tocar y le dijo al Caricare:
- con permiso. Voy a ver a mi caballo. Si tardo, por favor llévame la capa a mi casa. Está en la cocina debajo de la troja.
- Está bien. Así lo haré.
Cuando terminaron de hablar, Seéperia simuló irse.

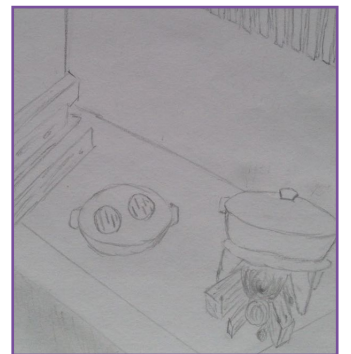


Al amanecer, los invitados se fueron a sus casas. Pasó el tiempo y el tamborero no llegó. – Me iré y dejaré la capa donde Seéperia.– dijo el caricare. El caricare entró en la cocina, levantó la capa, notó que pesaba mucho: “¿Cómo podrá usar Seéperia una capa tan pesada?”. Cogió la capa y se fue al galope. Una vez en casa de Seéperia, dejó la capa y siguió su camino. Cuando el Caricare se alejó, Seéperia se desenrolló de la capa y se echó a reír. Llamó a su hermana, la Galápago y le dijo: – ¿viste cómo engañé a ese tonto? Me trajo a casa sin darse cuenta. Esta noche haré lo mismo.

1 Dibujala “profesión” de Seéperia.



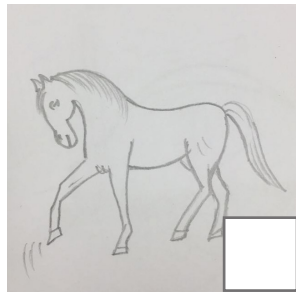
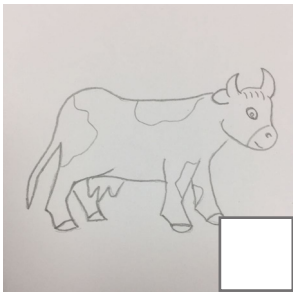
2 ¿En qué lugar Seéperia puso su capa? Selecciono la imagen correcta y luego escribo una oración.

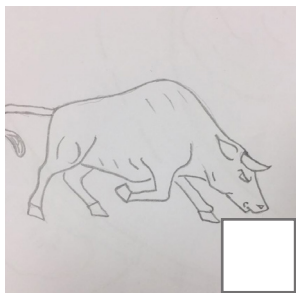
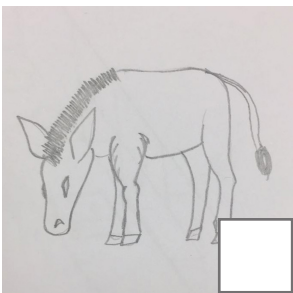


¡Mi turno, analizo!

3 Escribo por qué Caricare tuvo que llevar la capa de Seéperia.

4 Marco con una X el animal que tiene Seéperia y escribo una oración con él.





¡Mi turno, analizo!

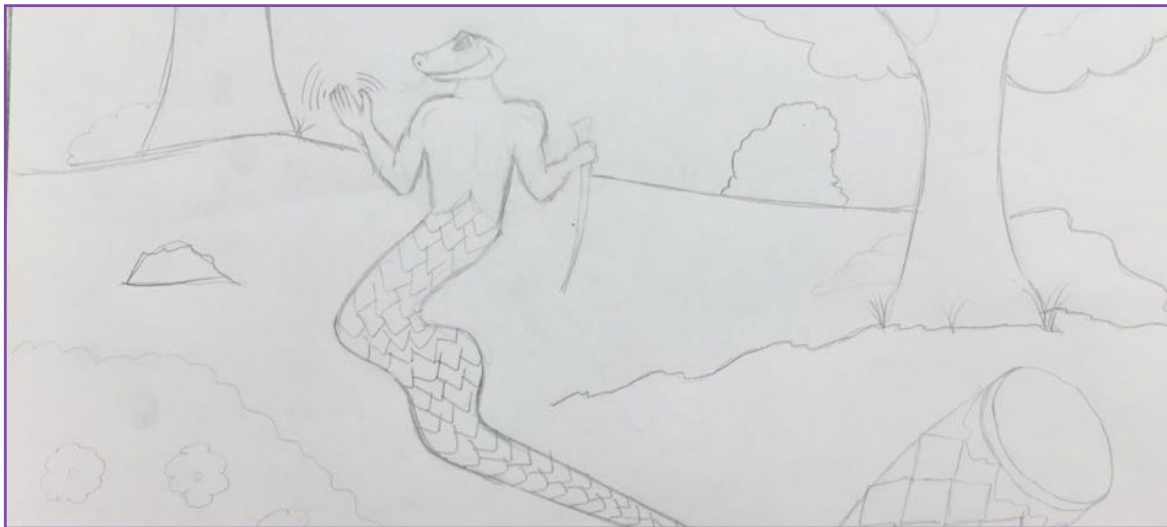
5 Dibujo el momento de la historia que más me gustó.



¡Mi turno, analizo!

► Leo la segunda parte del cuento.

Cuando el Caricare regresó a anunciarle a Seéperia que la fiesta continuaba, la Galápago le dijo: - mi hermano no está. Dijo que le lleves la capa y la guardes en tu casa. Él llegará a la fiesta al anochecer. Y el Caricare se llevó la capa, con Seéperia adentro.



Al atardecer, llegaron los invitados para continuar la fiesta, y cuando estaba oscuro, apareció Seéperia. Comenzó entonces la segunda noche del baile. Aquella noche, Seéperia imitó muchos sonidos de la naturaleza.

Cuando todavía estaba oscuro, Seéperia dejó de tocar. Llamó al Caricare y le dijo: - Voy a ver a mi caballo. Si tardo mucho, por favor llévame la capa a mi casa-. Seéperia dio media vuelta y se escondió en la cocina.

Al amanecer, el Caricare entró en la cocina y vio la capa enrollada en un rincón oscuro. La amarró a su silla y salió a llevarla a casa de Seéperia. Por el camino el Caricare pensaba- Ese miserable. Tres veces he tenido que cargar con esta capa tan pesada. Y cuando llegó, la tiró al suelo.

Aquel día, Seéperia regresó a la fiesta. Al verlo llegar, el Caricare le preguntó con enfado: - Dime, ¿por qué siempre llegas tarde, te vas temprano y yo tengo que cargar con tu capa? - esta noche, sí me quedaré hasta que salga el sol respondió Seéperia.

Pero esa noche, el tamborero tocó hasta la media noche. Entonces, desapareció en la oscuridad. Se llevó a las muchachas más lindas, Julir, Meímalin y Mapá. Las envolvió en su capa y las enamoró. Cuando el Caricare y el Gavilán se dieron cuenta, se enfuresieron y salieron a buscar a Seéperia y a las muchachas. Ellas corrieron asustadas. Pero mientras corrían se transformaron: Julir en mariposa, Meímalin en colibrí y Mapá en abeja. Revolotearon atemorizadas y se alejaron volando.

Seéperia, espantó a los caballos para que el Caricare y el Gavilán no lo alcanzaran. También asustó a su propio caballo y tuvo que echar a correr. Corriendo, el caricare y el gavilán encontraron la capa de Seéperia abandonada en el camino. – Aquí está la capa. La llevaremos para cambiarla por un lote de ganado – dijo el Gavilán. Tomó la capa y continuaron la búsqueda.

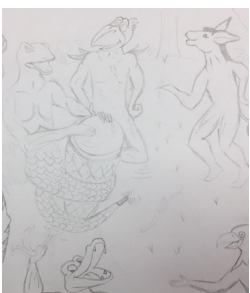
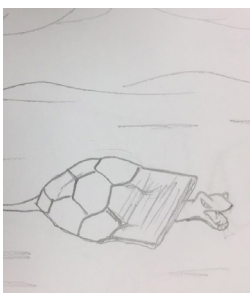
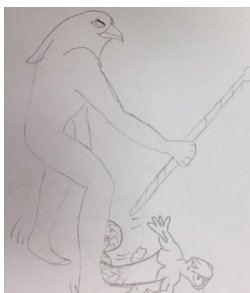
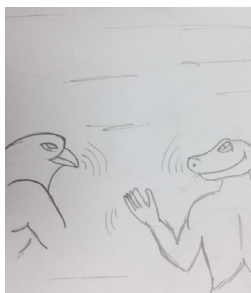
El Gavilán decidió desenrollarla para ver que tiene adentro. ¡y vaya sorpresa! Al abrirla, encontraron a Seéperia dormido. El Caricare y el Gavilán se pusieron furiosos al verlo y lo tiraron contra el suelo. Con la caída, a Seéperia se le torcieron los brazos y se le rompieron los dedos de las manos. El caricare y el Gavilán lo lanzaron contra unas piedras. Con el tremendo golpe, se le quebraron los huesos de la espalda.

Y cuando se arrastró para quitarse la capa, se le quedó pegada al cuerpo, para siempre. Desde entonces, Seéperia se arrastra con su caparazón auestas. Ya no toca su tambora, ya no enamora a las jóvenes y ahora lo llaman masa'apanta, el de los brazos torcidos.

Adaptado del cuento La capa de Morrocoy de Ramón Paz Ipuana

¡Leo!

6 Organizo las imágenes según el orden en el que pasaron y las describo.



1. _____

2. _____

3. _____

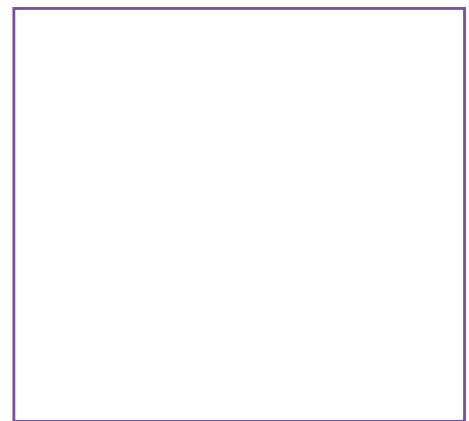
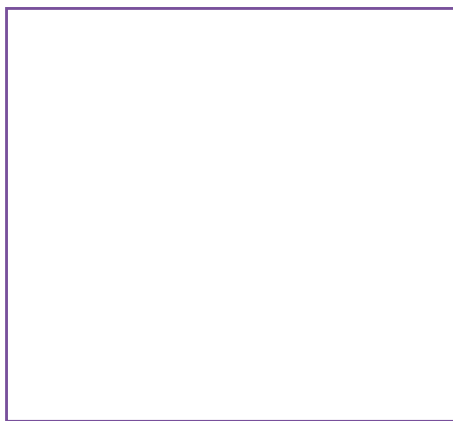
4. _____

5. _____

6. _____

¡Mi turno, produzco!

7 ¿Cuáles son los eventos más importantes de la historia? Los dibujo y los comparto a mis compañeros.



8 ¿Qué aprendí del cuento? Escribo
abajo mi respuesta.

9 Escribo abajo qué hubiera hecho
en el lugar de Carecare para que
Seéperia aprendiera su lección.

10 Hago una fábula. Pienso en sus personajes y los dibujo. Después, escribo la historia.



La fábula es un relato en el cual puede haber animales, personas o cualquier cosa y siempre deja algo que enseñar.

An empty square box with a thin purple border, intended for drawing a character for the fable.An empty square box with a thin purple border, intended for drawing a character for the fable.An empty square box with a thin purple border, intended for drawing a character for the fable.Five horizontal lines for writing the story, positioned below the drawing boxes.

¡Mi turno, produzco!

