

Artículos de investigación



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Escritura argumentativa en español como segunda lengua por estudiantes indígenas universitarios

Argumentative Writing in Spanish as a Second Language by Indigenous Undergraduate Students

Érika Elizabeth Enríquez Díaz¹ 

Resumen

Esta investigación exploró el diseño e implementación de unidades didácticas en español como segunda lengua y con fines académicos, que respondieron a las necesidades de estudiantes indígenas de pregrado –de los pueblos macuna, uitoto, emberá y nasa– para escribir un ensayo argumentativo. Con este estudio se buscó poner en práctica estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la escritura de textos argumentativos, desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, prácticas de pedagogía decolonial y postulados sobre la escritura provenientes de los nuevos estudios de literacidad (NEL). Este estudio tuvo un enfoque cualitativo, con un diseño de investigación-acción que incluyó tres ciclos de intervención pedagógica registrados principalmente por medio de diarios de campo y contrastados con entrevistas semiestructuradas. Los resultados sugieren que la comunicación intercultural empodera e incide positivamente en el aprendizaje de los estudiantes indígenas, ya que se motivan al poder escribir sobre sus intereses y cultura. Además, al valorar el proceso de escritura se encontró que las estrategias usadas fueron acertadas, y que el acompañamiento y asesoría constantes contribuyeron a mejorar la destreza para escribir y argumentar en español como segunda lengua en un ámbito académico.

Palabras clave: comunicación intercultural, educación intercultural, pedagogía, enseñanza de una segunda lengua, enseñanza de la escritura.

Abstract

This research explored the design and implementation of didactic units in Spanish with academic purposes, which responded to the needs of indigenous undergraduate students –from Macuna, Uitoto, Embera, and Nasa communities– when it comes to writing argumentative essays. This study sought to apply writing strategies for teaching and learning how to write argumentative texts from the perspective of critical interculturality, decolonial pedagogy practices, and postulates on writing from The New Literacy Studies (NLS). This research used a qualitative approach with an action research design that included three cycles of pedagogical intervention, which were recorded mainly through field diaries and compared with semi-structured interviews. The results suggest that intercultural communication empowers and positively influences indigenous students' learning, as they are motivated to write about their interests and their culture. In addition, when assessing the writing process, it was found that the strategies were successful, and that constant support and advice contributed to improving the ability to write and argue in Spanish as a second language in an academic environment.

Keywords: intercultural communication, intercultural education, pedagogy, second language instruction, writing instruction.

1 Docente, investigadora y escritora vinculada a la Secretaría de Educación Distrital. Magíster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua del Instituto Caro y Cuervo. Correo electrónico eenriquez@educacionbogota.edu.co, <https://orcid.org/0000-0001-6955-0033>

Cómo citar: Enríquez, E. (2021). Escritura argumentativa en español como segunda lengua por estudiantes indígenas universitarios. *Enunciación*, 26(2), 155-171.. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.18230>

Artículo recibido: 5 de agosto de 2021; aprobado: 30 de noviembre de 2021

Introducción

La escritura es una práctica social y cultural (Zavala, 2008), como se concibe desde los nuevos estudios de literacidad (NEL), y como tal, escribir en la educación superior tiene particularidades que deben ser aprendidas, ya que no se escribe igual en el colegio que en la universidad. Sumado a lo anterior, los estudiantes que provienen de pueblos indígenas e ingresan a la educación universitaria tienen un reto más, debido a que la escritura académica no es una práctica usual para muchos de ellos; además, puede que en su cotidianidad y en sus territorios no requieran mucho de la producción escrita en su lengua materna (L1) ni en su segunda lengua (L2).

Estudios precedentes han mostrado que estudiantes indígenas universitarios tienen necesidades a atender para leer y escribir textos académicos en español (Bustamante, 2005; Pérez, 2016). Adicionalmente, la escritura es una de las razones por las cuales algunos estudiantes pueden llegar a desertar (Soler, 2013), al no contar con programas de apoyo, además de que se invisibiliza su cultura (Rico y Torres, 2011), por lo que se recomienda involucrar la interculturalidad para que no solo se tenga en cuenta la cultura hegemónica (Agray, 2014).

Asimismo, aportes de Mora (2016) y Santos (2016) fueron importantes porque en estas investigaciones encontraron que iniciar con textos narrativos puede ayudar para lograr una escritura académica de tipo argumentativo.

Así pues, esta investigación con un enfoque cualitativo, bajo el diseño de investigación-acción (Lewin, 1946, citado por Elliot, 2005) y con un alcance propositivo, se realizó para optar por el título de Magíster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua en el Instituto Caro y Cuervo. Los instrumentos para la recolección de información fueron los diarios de campo y entrevistas semiestructuradas individuales y grupales; y se hizo un análisis *a priori* (Freeman, 1998) para abordar los datos.

La investigación tuvo como propósito diseñar, implementar y evaluar unidades didácticas para la

enseñanza/aprendizaje de la escritura de textos argumentativos en español como segunda lengua. La propuesta didáctica tuvo en cuenta la escritura como proceso y la iniciación a la argumentación (Weston, 2009) para estudiantes indígenas que no estaban familiarizados con la producción de este tipo de textos.

Del mismo modo, la interculturalidad crítica (Walsh, 2009) se involucró al propiciar el diálogo intercultural que, desde el marco de la pedagogía decolonial, incluyó la cultura de los estudiantes, en una comunicación que no solo tuviera como insumo la cultura de la L2; además, la argumentación fue la base para cuestionar las relaciones de desigualdad, producto de las prácticas coloniales que persisten.

Por tanto, se diseñaron unidades didácticas para promover la comunicación intercultural, desde un programa de español con fines académicos y centrado en la producción de un ensayo argumentativo. Se partió de los textos narrativos, la escritura académica y sus generalidades, para luego centrarse en secuencias argumentativas y el ensayo.

En consecuencia, luego de la implementación del programa y las estrategias de enseñanza/aprendizaje, como resultado, se evidenció una mejoría en la competencia discursiva, en la escritura de argumentos y en el desarrollo de la escritura como proceso, esto porque los estudiantes escribieron en la segunda lengua acerca de sus intereses y cultura; también, por la asesoría y acompañamiento constantes.

Marco teórico

A continuación, se presentan los referentes teóricos relacionados con la escritura académica y la interculturalidad que orientaron este estudio.

Escritura académica

La escritura en la educación superior tiene unos requerimientos diferentes a los de la escritura en otros contextos, tal como afirma Clerici (2013), quien nos recuerda que el ingreso a la universidad demanda el acceso a la literacidad propia de este contexto, al mismo tiempo que cada disciplina

tiene sus prácticas de lectura y escritura, a lo cual la autora denomina *alfabetización académica*.

Así, la literacidad, como plantea Zavala (2008), involucra la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales insertas en nuestra vida, por tanto, no puede reducirse a la codificación y decodificación lingüísticas. En ese sentido, cobra relevancia para qué se lee y se escribe.

Los NEL se ocupan de las prácticas discursivas en las que se evidencian las visiones de mundo de las instituciones de poder en una sociedad, instauradas para mantener el sistema económico y social (Gee, 1986). El problema es para aquellos que no pertenecen a la sociedad hegemónica, pues fracasan en el ámbito escolar al ser considerados menos avanzados tecnológicamente.

Adicionalmente, Street (1984, citado por Gee, 1986) plantea que la literacidad a la que se ha dado preferencia en la universidad es a la del texto tipo ensayo, la cual no es natural ni universal, sino una forma cultural de dar sentido a algo, no es la única, pero sí es una que obedece a intereses económicos y sociales de una sociedad, además de relacionarse con la tecnología occidental y su difusión por el mundo.

En el ámbito académico prevalece el pensamiento occidental, con el que se dejan de lado otras formas de ver y percibir la realidad que no correspondan a este paradigma. Esto ha generado que no se aproveche la diversidad desde una perspectiva epistémica. No obstante, la literacidad en español como segunda lengua puede llegar a ser una forma de empoderar a los pueblos indígenas y evitar la vulneración de sus derechos, que se da en parte por no tener acceso a la literacidad que predomina en nuestro país.

Enseñanza de la escritura académica y argumentativa en español como segunda lengua

Al abordarse la escritura académica desde el español como segunda lengua para estudiantes universitarios, Pastor (2010) propone que la alternativa en estos casos es la enseñanza con fines académicos

y por contenidos. De manera que, como elementos que influyen en la enseñanza/aprendizaje (por contenidos), encontramos el nivel de competencia académica y lingüística, y el papel del docente.

En cuanto al nivel de competencia lingüística, el alumno debe tener al menos un nivel B2 según Pastor (2010), para que la competencia comunicativa le permita interactuar en las clases. Por su parte, el docente debe considerar las condiciones y habilidades que pueda tener el estudiante debido a que el español no es su L1.

Ahora bien, los programas de fines específicos (en este caso académicos) se organizan en función de los contenidos; pero no aquellos relacionados con estructuras, vocabulario, funciones o a la enseñanza de la lengua en general, sino los que obedecen a las necesidades particulares de un grupo, generalmente en el ámbito académico o profesional (García Santa-Cecilia, 2003).

En consecuencia, el análisis de necesidades es importante en este enfoque. Así, según las necesidades individuales unas estrategias son útiles a unos estudiantes, más que a otros, lo ideal es que cada persona descubra su estilo para escribir y aprenda a tomar las estrategias y herramientas con las que se sienta más a gusto.

Adicionalmente, para trabajar la escritura como proceso, centrada en la composición, se muestra a los estudiantes los pasos y estrategias a seguir durante el proceso de creación y redacción, para obtener el texto final. De esta manera, el énfasis está en el escritor y no en el escrito. Por lo general, como describe Cassany (1990), en un curso de escritura desde este enfoque se tratan procesos cognitivos fundamentales al escribir: generación de ideas, formulación de objetivos, organización de las ideas, redacción, revisión, y evaluación.

A partir de estos aspectos, en las clases el docente orienta y asesora el trabajo de los estudiantes cuando escriben. Asimismo, para la retroalimentación del trabajo se tiene en cuenta el proceso, no solo el producto final. Además, el centro no es la corrección gramatical sino mejorar los hábitos y prácticas escriturales de los estudiantes.

Por otra parte, con relación a la argumentación, se partió de nociones básicas sobre argumentación, debido a que los cuatro estudiantes (de los pueblos originarios macuna, uitoto, emberá y nasa) eran principiantes en la producción de textos argumentativos. Uno de los referentes, usados por su sencillez, fue [Anthony Weston \(2009\)](#) quien expone una serie de reglas que se tuvieron en cuenta en la práctica pedagógica para abordar la argumentación con los estudiantes indígenas, ya que se ajustan a escritores que se inician en la argumentación, y fueron el fundamento para que estos produjeran un ensayo basado en argumentos.

Argumentar es “ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión” ([Weston, 2009, p. 10](#)). Los argumentos se usan para apoyar o sustentar una opinión con razones y reflejan diversos puntos de vista, asimismo con explicaciones bien sustentadas defendemos nuestra opinión.

Este autor menciona los tipos de argumentos: a) mediante ejemplos, b) por analogía, c) de autoridad, d) acerca de las causas y e) deductivos.

En cuanto a la elaboración de ensayos, [Weston \(2009\)](#) propone básicamente tres pasos a seguir: explorar la cuestión, tener en cuenta los puntos principales de un ensayo basado en argumentos y la escritura del ensayo. También se recurrió a [Bañales et al. \(2014\)](#) para las orientaciones acerca de la escritura del ensayo, quienes plantean que los docentes deben atender tres retos: entender los tipos de tareas y preguntas de indagación disciplinar relacionadas con la escritura argumentativa, reconocer las características de los argumentos escritos en los textos académicos y regular el proceso de composición de los textos argumentativos.

Además, para facilitar y acompañar el proceso de escritura, con relación a cómo evaluar el texto, [Clerici \(2013\)](#) propone unos aspectos básicos para la autocorrección: a) ortográficos; b) sintácticos, como la concordancia, tiempos verbales, conectores, referencia pronominal; c) semánticos, como evitar el uso de términos vagos, repetición innecesaria de palabras; y d) discursivos/textuales, como

la cohesión, la organización, la pertinencia o relevancia, y el registro.

Parte de los criterios planteados por [Clerici \(2013\)](#) se adaptaron para crear las rúbricas de revisión del ensayo; no obstante, por el propósito de la investigación se dio mayor importancia a los aspectos discursivos del texto, al igual que se tuvo en cuenta el proceso que se llevó a cabo para llegar al texto final.

Además de introducir fundamentos teóricos sobre la argumentación en español, también se buscó empoderar a los estudiantes indígenas para argumentar desde la lógica occidental y así debatir frente a diversos temas, desde una perspectiva decolonial, como se propone desde esta pedagogía.

La propuesta didáctica de la investigación se basó en el aprendizaje con fines académicos, con un enfoque basado en los contenidos que involucró las temáticas relacionadas con la escritura académica, y con las culturas de los estudiantes y la cultura de la lengua meta; aunque el programa fue flexible para atender las necesidades y requerimientos de escritura de los estudiantes que les ayudara a desarrollar las actividades de escritura solicitadas en sus programas de pregrado.

Estrategias para la enseñanza/aprendizaje de la escritura y la argumentación

A partir de lo anterior, [Cassany et al. \(2000\)](#), citados por [Caldera, 2003](#) proponen algunas estrategias para la enseñanza aprendizaje de la escritura, teniendo en cuenta los subprocesos de la escritura: planificación, redacción y revisión.

Para la planificación: aplicar diferentes técnicas para organizar las ideas y hacer borradores. Con referencia a las técnicas, [Serafini \(1994\)](#) presenta tres técnicas para la generación de ideas: lista de ideas, racimo asociativo y flujo de escritura. Al redactar: plasmar las ideas en el papel, manejar el lenguaje para lograr el efecto deseado y usar la sintaxis y vocabulario adecuados. En la revisión: contrastar el texto producido con el plan textual y leer el texto centrándose en diferentes aspectos (contenidos y forma).

Adicionalmente, como estrategias metacognitivas importantes para reconocer los aciertos y desaciertos, entendiendo por qué se dan para aprender, se puede recurrir a “construir ideas acerca del contenido del texto y su relación con los conocimientos previos, identificar las dificultades que impiden expresar las ideas, seleccionar ideas principales y secundarias; y corregir aspectos morfológicos, sintácticos, léxico, ortografía” (Caldera, 2003, p. 367).

Por otra parte, y para complementar las estrategias ya mencionadas, si se tiene en cuenta el enfoque comunicativo, se deben usar materiales reales, el docente debe buscar temas interesantes para los estudiantes y se corrige la gramática solo si dificulta la comprensión y creando un ambiente de confianza (Cassany, 1990).

Asimismo, para evaluar el proceso se usaron rúbricas que condensaran las estrategias y aspectos esenciales de forma y contenido propuestos por Clerici (2013), requeridos en los textos producidos. Esto, porque si los estudiantes tienen claros los criterios y qué se espera de sus textos, podrán tenerlos en cuenta en la producción textual.

Interculturalidad

La educación intercultural ha sido vista en Latinoamérica como la educación para las etnias y no como una condición social para todos. Desde esta perspectiva y en concordancia con la pedagogía decolonial, Walsh (2009) propone la interculturalidad crítica como una alternativa para avanzar en la descolonización de la educación. Por consiguiente, la interculturalidad crítica parte del reconocimiento de la jerarquización preestablecida en la que los no indígenas están arriba, y los indígenas y los afrodescendientes están abajo; por tanto, hay desigualdad y discriminación (Walsh, 2009).

Investigaciones precedentes encontraron que se invisibiliza la cultura de los estudiantes indígenas al llegar a la universidad (Rico y Torres, 2011); además, desde la investigación de Agray (2014) se recomienda involucrar la interculturalidad para

que el proceso de aprendizaje no se centre solo en la cultura hegemónica. Es así como el diálogo o comunicación intercultural cobran relevancia para que en el contexto académico se tengan en cuenta las diferentes culturas de quienes allí confluyen, y no se privilegie solo una, la de la cultura dominante.

En el caso de Colombia, la lengua dominante es el español, razón por la cual los estudiantes provenientes de pueblos indígenas y hablantes de lenguas indígenas deben dominar esta lengua para acceder a la educación superior en las ciudades. Bajo este panorama, la pedagogía decolonial se involucró en esta propuesta, como el referente para el reconocimiento de las relaciones de poder que se dan en el aula, e involucrar la cultura de los estudiantes indígenas.

Teniendo en cuenta esta realidad, y para buscar una experiencia pedagógica diferente, que se alejara de la tradición y pensamiento colonial que aún subyace en la educación (Walsh, 2013), se buscó propiciar un diálogo intercultural en el que se reconocieran las culturas como iguales, se hablara de las prácticas culturales de los estudiantes, se incluyeran temáticas y lecturas de su interés, además de hacer contrastes entre las culturas, no con el fin de que una pareciera mejor que la otra, sino para darle un espacio y lugar a cada una, y para no hacer el curso monocultural enfocado solo hacia el español, la lengua meta. El español fue la lengua usada para hablar y escribir de lo propio, manifestar sus opiniones y visión de mundo.

Metodología

Esta investigación para optar por el título de Magíster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua, en el Instituto Caro y Cuervo, se llevó a cabo en el marco del paradigma cualitativo, con un enfoque de investigación-acción (Lewin, citado por Elliot, 2005) que expone ciclos y fases (figura 1), además de los instrumentos usados.



Figura 1. Ciclo y fases de la investigación-acción
Fuente: elaboración propia.

Se llevaron a cabo tres ciclos al trabajar las tres unidades didácticas, además de una unidad introductoria con la que se hizo el diagnóstico. Las fases se repitieron en cada ciclo, lo que permitió ajustes a la propuesta. La fase de planificación se dio con base en un programa prediseñado y en las entrevistas semiestructuradas grupales que se hicieron al finalizar cada unidad didáctica, así que se hicieron tres entrevistas. En la fase de acción, se trabajó con el material diseñado. En la fase de reflexión y evaluación se revisaron los instrumentos: los diarios de campo y las entrevistas semiestructuradas.

Para garantizar el acompañamiento y asesoría se diseñó un programa de 30 horas para estudiantes indígenas universitarios de primer semestre. La

intensidad horaria fue de 2 a 3 horas presenciales semanales, generalmente los sábados, y 2 horas de trabajo extraclase; así que se desarrolló por 10 semanas. Además, se diseñó un programa que incluyó contenidos interculturales, comunicativos, léxicos, discursivos y gramaticales para fortalecer el desarrollo de la competencia comunicativa en español como segunda lengua. La [tabla 1](#) muestra algunos de los contenidos incluidos.

De otra parte, el programa estuvo dirigido a cuatro estudiantes de primer semestre inscritos en programas de Ciencias Sociales de la Universidad Externado de Colombia:

- Estudiante del pueblo emberá eyabida quien llevaba seis meses en la ciudad al

Tabla 1. Contenidos incluidos en el programa

Comunicativos	Discursivos y gramaticales	Socioculturales e interculturales	Léxicos
Centrados en funciones como narrar y argumentar.	Centrados en la lectura y la escritura como proceso. La escritura de argumentos y normas APA.	Diálogos para indagar sobre la visión de la lectura y escritura desde las diferentes culturas. También se abordó el choque cultural, la cultura universitaria y la argumentación.	Especializado para la escritura de textos académicos.

Fuente: elaboración propia.

momento de iniciar su programa de pregrado: Sociología. Su lengua materna es emberá y aprendió español en el colegio.

- Estudiante murui-muina (uitoto) de 22 años que ingresó a estudiar Arqueología. Su lengua materna es minika y aprendió español a los 7 años en la escuela.
- Estudiante de 20 años del programa de Psicología. Proviene del pueblo nasa y su lengua materna es el nasa yuwe. Aprendió español a los 7 años con sus padres y en su comunidad.
- Estudiante de 27 años que proviene del pueblo macuna y su lengua materna es el macuna. Aprendió español a los 12 años en el colegio. Ingresó a estudiar Antropología.

Para el análisis de la información se recurrió al análisis *a priori* de datos (Freeman, 1998), partiendo de la información recolectada en el diario de campo, de las entrevistas semiestructuradas grupales e individuales, de las actividades y las producciones escritas de los estudiantes; también, con base en los intereses investigativos y la fundamentación epistemológica del estudio se etiquetaron los datos, se

agruparon, se buscaron patrones, se discutieron y preestablecieron las categorías de análisis. No obstante, se dejó abierta la posibilidad de incluir subcategorías emergentes relevantes, ya que podían emerger al relacionar la información contenida en las categorías preestablecidas con los datos no previstos. Entonces, con las categorías iniciales se analizó la información recogida por medio la matriz descrita en la [tabla 2](#).

Finalmente, para el desarrollo de esta investigación los estudiantes indígenas involucrados fueron informados de los propósitos de esta, al ser convocados a participar en el curso y se firmó un consentimiento informado. También, se socializaron los resultados en el programa que los acogía en la Universidad Externado de Colombia.

Resultados

Luego del análisis de datos se presentan los resultados relacionados con las estrategias usadas para la enseñanza/aprendizaje de la escritura argumentativa a estudiantes indígenas universitarios al incluir el diálogo intercultural.

Tabla 2. Categorías y subcategorías para el análisis de los datos

Categorías	Subcategorías
Estrategias para la enseñanza/aprendizaje	Saberes previos
Escritura como proceso	Intereses de los estudiantes
	Planeación: técnicas de generación de ideas
	Redacción de argumentos
	Revisión y evaluación
Estrategias metacognitivas	Conocimientos previos
	El error como oportunidad de aprendizaje
	Identificación de argumentos y tesis
Español como L2	Aspectos lingüísticos del español como L2
Interculturalidad	Diálogo intercultural
	Choque cultural
	Empoderamiento

Fuente: elaboración propia.

Para iniciar, en cuanto a la escritura se encontró que a los estudiantes indígenas que participaron en la propuesta, tal como se sugirió en investigaciones precedentes (Mora, 2016; Santos, 2016), se les facilitaba producir textos narrativos. En la fase de diagnóstico, narraron su experiencia al llegar a la ciudad y expresaron que no fue fácil, lo cual evidencia el choque cultural, como se muestra en el siguiente fragmento escrito en las sesiones iniciales por el estudiante uitoto:

Territorio, cultura, habla, selva han de ausentar, veo rodearme montañas, cordilleras neblinas humos luciérnagas moviéndose bajo el suelo de norte a sur este-oeste. Pierdo el sentido cambia el pensamiento mío un río de carros solo navegan en mis ojos, la bulla no deja el silencio. El temor impide mi tranquilidad, pasan

los días; nada cambia, ahora me convierto en guerrero de la selva de ladrillos. (Aimema Urue, 2018)

Es importante tener en cuenta esta realidad desde la interculturalidad, la pedagogía decolonial y para la asesoría, así como el acompañamiento que se les dé a estos estudiantes que, como participantes de esta investigación, llegan a la ciudad por primera vez y enfrentan retos culturales. Por esta razón, este tema se incluyó en la unidad didáctica introductoria.

Por otro lado, otro de los textos solicitados en la fase diagnóstica fue la producción de un texto sobre las razones por las cuales escogieron sus programas de pregrado. La figura 2 contiene una muestra de un fragmento de uno de esos textos en el que una estudiante emberá explica las razones por las cuales escogió su programa de pregrado.

Carrera Sociología:

Córdoba un departamento azotado por la violencia, en medio de ella están los pueblos indígenas que han llevado la peor parte.

En el resguardo Quebrada Cañaveral Río San Jorge habita 1.500 Embera, de los cuales hay 12 comunidades. Dopawará se llama la comunidad de donde vengo que mayoritariamente está conformada por mujeres, allí nace la idea de estudiar.

El principal motivo es porque constantemente las comunidades están siendo amenazadas por los paramilitares y otros actores armados, no solo es amenaza sino despojo de tierra, y las autoridades ya no saben como actuar frente a este tema, lo cual lleva a uno como joven pensar de que manera podría contribuir a la solución de las problemáticas.

Como Socióloga podría ayudar a las comunidades de muchas maneras, uno de ellas es, buscar las estrategias para mediar a mitigar o a solucionar las problemáticas, orientar de como se debe actuar frente a diferentes temas.

Figura 2. Texto fase diagnóstica

Fuente: estudiante emberá.

Ahora bien, con relación a las estrategias para la enseñanza/aprendizaje de la escritura se encontró lo que se expone a continuación.

Planificación

En la fase de diagnóstico, también se evidenció que los estudiantes iniciaban escribiendo el título, no planificaban su escrito y usaban el flujo de escritura como una técnica de redacción, mas no de planificación.

Luego, en los siguientes ciclos de la investigación, y en las fases de acción, se presentaron las estrategias de generación de ideas: lista de ideas, que es como la lluvia de ideas; el racimo asociativo, que se hace con un gráfico en el que se relacionan las ideas; y flujo de escritura, que consiste en escribir todo lo que se sepa sobre el tema. Así, los estudiantes prefirieron la técnica de lista de ideas para generarlas y los gráficos sencillos para la planificación, tal como se ve en la [figura 3](#), un ejemplo de una estudiante nasa.

Por añadidura, se usó un formato para la planeación del ensayo con elementos como tema, título, tesis, argumentos y contraargumentos, previos a la redacción del ensayo. La [figura 4](#) es un ejemplo del uso del formato por parte del estudiante uitoto.

Redacción

En el subproceso de la redacción, se halló que los estudiantes se motivaron al poder leer y escribir acerca de sus intereses y culturas, luego del diálogo intercultural promovido en las clases, en las que discutieron y contrastaron sus culturas, las de sus compañeros y la de la lengua meta, el español. Esto fue un paso desde la pedagogía decolonial y hacia la interculturalidad crítica que, como afirma [Walsh \(2009\)](#), está en construcción y es necesario que con acciones nos acerquemos a esta desde el aula. Además, esto incidió positivamente en un empoderamiento de los estudiantes al reconocer y dar cabida a sus saberes, experiencias, y poder escribir acerca de estos en su L2.

Así, se encontró que los temas de interés y recurrentes en las producciones escritas de los estudiantes fueron la educación propia, las narraciones de origen, la escritura en lengua propia (L1), oralidad/escritura, y el concepto de *territorio*.

Ahora bien, con respecto a la argumentación, en el desarrollo de las clases los estudiantes discutieron frente a diferentes temáticas, no solamente al momento de escribir las premisas y conclusiones para su ensayo, sino que también lo hicieron para prepararse para ejercicios argumentativos en clase, orales y escritos. Además, como insumos

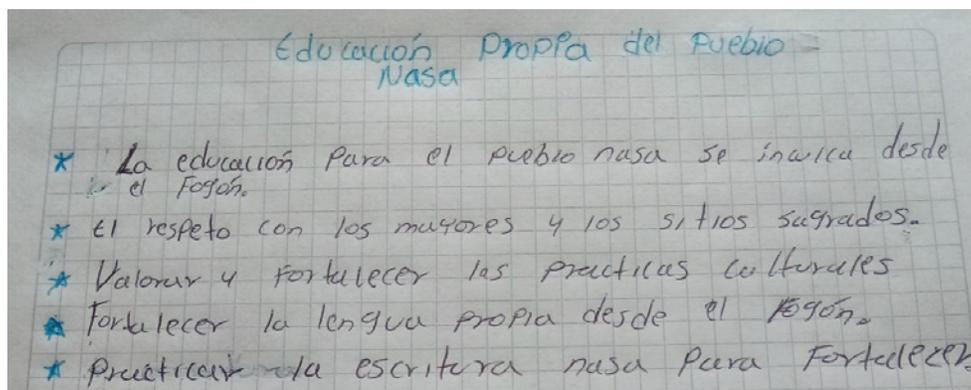


Figura 3. Técnica lista de ideas en la planificación del ensayo

Fuente: estudiante nasa.

Ahora, luego de generar las ideas hay que organizarlas. Recuerda que el ensayo es un texto argumentativo y por eso vamos a usar el siguiente formato. Ten en cuenta tus saberes y lo que has aprendido en las clases, además de los textos leídos.

INICIO

Tema: Origen del pueblo Muisca. Muisca (Kai Komuwa)

Título: Los muisca-muisca hijo del tabaco la coca y la yuca dulce (Digna, jibna, jemo, careka uruká d'á ká)

Contexto:

Tesis: Las narraciones tradicionales del pueblo muisca-muisca establecen como origen al "Kantakata" como el dios del que proviene esta cultura.

DESARROLLO

Argumentos		
Conclusión	Premisas	Contraargumentos
1. El muisca-muisca fueron los dos primeros personajes que salieron del Kantakata.	La historia de origen del muisca-muisca, tanto del "Kantakata" como un hecho real y sagrado.	Existen otras corrientes de ideas y creencias donde explican el origen de la humanidad (teorías cristianas).
2. El "Kantakata" es considerado como el dios del pueblo muisca-muisca.	Es un territorio sagrado y conser- vado.	
3. Este pueblo además es considerado hijo del tabaco, coca y yuca dulce (maíz).	Como hijo de ambos tipos de plantas porque ellos lo llamaban "Dio" y desde allí los hombres descendieron.	
4. Existen organizados por distritos (clanes) por su territorio ancestral y cada uno con un "Iyáima".	Los clanes dentro del territorio ancestral son heredados por familias de un mismo origen genealógico (iyáima).	La organización social, territorial y política es diferente a los suayris de culturas.
5. La "Jakapá" el origen de la abundancia.	Aquí sembramos los sembrillos de jirutas como: Añiba, pensamiento de vida, armonía con la naturaleza.	Sembrar grandes extensiones de cultivo, hay que producir la tierra, el comercio.

Figura 4. Esquema de planificación para el ensayo

Fuente: Estudiante uitoto.

para la redacción se trabajaron textos auténticos, académicos y no académicos, relacionados con los temas de interés para la producción del ensayo, y para el desarrollo de algunas actividades en clase, involucrando así el enfoque comunicativo (Cassany, 1990).

A propósito de tener en cuenta los saberes previos, los participantes mostraron tener conocimientos acerca de la argumentación, sus propósitos, y explicaron que se discute en sus comunidades y en su lengua, en espacios como la maloca y al enseñarles a los jóvenes. En contraste, y aunque no conocían el concepto de *contraargumento*, los estudiantes, a excepción de uno, lo interpretaron de forma acertada, luego de recibir asesoría al respecto.

Por otro lado, los estudiantes no tenían conocimiento sobre los tipos de argumentos y particularmente no conocían el concepto de *analogía*. Al

inicio fue un poco confuso para ellos hallar la relación que se establece en una analogía. A través de los ejemplos, fueron entendiendo las relaciones y la lógica de estas.

A su vez, los estudiantes trataron de desarrollar, principalmente, argumentos basados en causas (Weston, 2009), aunque faltó trabajar un poco más en las premisas para hacerlos más fuertes; pues, a pesar de que el programa fue intensivo, se requería de más tiempo para afianzar estos conceptos. Al poder hablar y redactar acerca de sus saberes, se empoderó a los estudiantes y se estableció la opción de cuestionar ideas y generar un diálogo que también tuviera en cuenta lo que saben y son, además de los textos consultados. De hecho, la elección de la argumentación se dio para dar cabida al debate y cuestionamientos que pudieran darse con respecto a las relaciones de poder que se dan entre las culturas y las lenguas, reconocerlas y buscar la

equidad, como se espera desde la interculturalidad crítica (Walsh, 2009)

En este sentido, en el proceso de redacción del ensayo y de otros textos (resumen, ejercicios de escritura de argumentos y de los textos diagnósticos) se evidenciaron algunos aspectos por potenciar; fue entonces cuando se aprovechó el error para promover la estrategia metacognitiva de identificar las dificultades para expresar las ideas (Caldera, 2003) y corregir cuando se interfiere en la comunicación (Cassany, 1990).

En consecuencia, a partir de las producciones escritas de los estudiantes se tomaron fragmentos de estos, para socializar los errores en algunas de las actividades del material diseñado, claro está, manteniendo el anonimato de los autores. Se reflexionó y se aprovecharon los errores para trabajar la concordancia, puntuación y acentuación. Esta fue una estrategia positiva, porque en un ambiente de confianza se reflexionaba sobre el uso de la lengua y cómo potenciar su efectividad al escribir.

Por lo anterior, surgió la necesidad de trabajar aspectos lingüísticos desde el español como L2; entonces, por ejemplo, se trabajó la concordancia de número entre sujeto y predicado, como se expone en los siguientes casos:

- “Estos son medicamentos naturales y con ello vivimos más sano”.
- “Los saberes de la cultura se basa en la oralidad”.
- “El letrado para las comunidades indígenas deben ir más allá de la escritura misma”.
- “Estos conocimientos poderosos fue entregado al hombre”.

Concordancia de número y género entre el sustantivo y el adjetivo:

- “Venía buscando personal preparada para aprender acerca de mi carrera”.

Además, surgió el cuestionamiento frente a la traducción; por ejemplo, la estudiante emberá planteó que en su lengua no existe la noción de *estado* y en español no la entienden (Diario de campo, 28 de julio de 2018). Entonces, en una

entrevista grupal, luego de que se preguntó sobre la pertinencia del programa, surgió el tema de la escritura en su lengua (L1) como una necesidad, porque en algunos momentos no es pertinente la traducción al español, pues esta podía afectar el significado; es el caso de la palabra *thê'wala*, que del nasayuwe se traduce al español como “médico tradicional”; no obstante, se planteó que esta traducción le quita la fuerza semántica que tiene la palabra, así lo explicó la estudiante nasa:

[...] “thê” es algo grande, mayor diré, y “wala” es grande, entonces ahí que está diciendo médico tradicional pues no se especifica lo que en nuestra lengua quiere decir como una palabra muy sagrada, y en español no se escucha así, como dice el taita como algo muy simple. (Entrevista Semiestructurada Grupal 1, 21 de julio de 2018)

A partir de estos planteamientos se les sugirió a los estudiantes usar palabras en su L1 y agregar notas al pie de página explicando su significado, cuando los estudiantes sintieran que la traducción al español no reflejaba el significado de la palabra en la L1.

Por otra parte, bajo las exigencias del contexto académico, los participantes de esta propuesta manifestaron que, en ocasiones, tardaban tiempo en organizar sus ideas en español por lo cual a veces no alcanzaban a hacerlo.

En consecuencia, y con relación a su nivel de dominio en la L2, en una de las clases, el estudiante macuna intervino y dijo que, al igual que la estudiante nasa, a veces, no podía expresar una idea en español, y también le sucedía cuando hablaba con sus compañeros. La estudiante emberá afirmó que le pasaba lo mismo, que como indígenas se les dificultaba expresarse porque no conocían las palabras y por eso se pensaba que no entendían o no sabían (Diario de campo, 28 de julio de 2018).

En la entrevista grupal se hizo mención nuevamente de las dificultades que tenían al expresarse en español, por ejemplo, para el estudiante emberá:

[...] porque como decía el compañero uitoto otra vez como que, no... cómo fue que dijiste se me olvidó que, no sé cómo expresarlo en palabras [risas] lo entiendo, pero no sé cómo decirlo, eh... confundimos como... la lengua de nosotros a la hora de escribir, como que será que lo escriban en mi lengua o... o no encuentro cómo traducirlo al español. (Entrevista Semiestructurada Grupal 1, 21 de julio de 2018)

Los anteriores testimonios sugieren la necesidad de tener clases de español como segunda lengua al ingresar a la universidad para que los estudiantes tengan un mejor dominio de esta, y así sientan más seguridad para interactuar de forma oral y escrita en esta lengua.

Ahora bien, continuando con el proceso de la escritura, se presentó la planificación y redacción de un argumento, producto de un ejercicio trabajado en las unidades didácticas por parte del estudiante macuna. A continuación, se muestra la construcción de la conclusión, las premisas y el contraargumento:

Conclusión: El conocimiento propio y lo científico más bien se busca es una relación, una unión de dos pensamientos distintos porque a partir de ahí el pensamiento se encaja como una unión de pensamientos del hombre hacia la existencia y a la naturaleza.

Premisas

El hombre es un ser pensante sobre la naturaleza y sus conocimientos.

El ser humano vive a través del conocimiento en su medio.

Finalmente los conocimientos requiere una dedicación y fortaleza de las culturas ya sea lo propio y lo científico.

Contraargumento

El ser humano vive a través del conocimiento y pensamiento en su medio, porque en el medio en que vivimos necesita del hombre a que se relacione con la naturaleza de buena forma.

La [figura 5](#) ilustra la redacción de un argumento por parte del estudiante macuna y muestra el proceso de la planificación a la redacción.

Por otra parte, el estudiante uitoto eligió como tema de su ensayo el origen de su pueblo, murui-muina, presentando y argumentando desde su cosmovisión murui-muina. Su tesis planteó que su pueblo surgió desde el *Kom+mafo*, “entendido como el lugar donde se originó la palabra de la vida, del conocimiento, la ciencia y los saberes para el cuidado del hombre y la naturaleza” (Registro de investigación, 2019). Y desde el origen se estableció su organización social, del territorio, que son hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce, que siguen hoy en día. El estudiante desarrolló argumentos de autoridad, para lo cual acudió a las autoridades de su pueblo y a un referente teórico para abordar la cosmovisión; también desarrolló argumentos de causa para explicar cómo se relacionan los elementos de su cultura con su origen. Este es un fragmento del ensayo:

Argumento:

El conocimiento propio y lo científico más bien se busca es una relación, una unión de dos pensamientos distintos porque a partir de ahí el pensamiento se encaja como una unión de pensamientos del hombre hacia la existencia y a la naturaleza.

Figura 5. Redacción de un argumento

Fuente: estudiante macuna.

El pueblo *Murui-Muina* más conocido como los Uitotos son originarios de La Chorrera Amazonas, un corregimiento que pertenece al resguardo Predio Putumayo. Este pueblo es conocido tradicionalmente como “hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce”. Nombre que fue bautizado por los mayores, ancianos y representantes de los cuatros pueblos y clanes que habitan el territorio, durante la construcción del plan de vida y plan de desarrollo. Estas son unas de las palabras mencionadas por el anciano del clan *Gema* (zarigüeya) Basillio Farekatde (2016):

“Nuestro plan de vida viene desde el principio de los tiempos, está dado por las leyes de la coca y del tabaco que son ley de vida. Nuestro plan de desarrollo es una herramienta para alcanzar y mantener nuestro plan de vida, que es un plan de abundancia”. (p. 2)

Nuestro plan de vida parte desde el origen de la creación como base principal de las cosmovisiones que integran el pensamiento y explicación de cada uno de los pueblos (boras, okainas, muinanes, uito-tos) que habitan en su territorio ancestral.

Revisión

Ya en el subproceso de revisión, se contrastó la rúbrica con el texto producido. Las rúbricas fueron el instrumento de revisión por parte de la docente y para que los estudiantes contrastaran los requerimientos del texto con la producción. La ventaja del uso de rúbricas para valorar un escrito es que ayudan al estudiante a entender la valoración y a identificar sus fortalezas y los aspectos a potenciar;

Tabla 3. Rúbrica para los textos en la fase diagnóstica

Momento	Ítem	Sí	Parcialmente	No
Planeación	Usa técnicas para organizar las ideas previamente al ejercicio de redacción.			
Redacción	Desarrolla un párrafo de introducción en el que presenta el tema del texto.			
	En cada párrafo del desarrollo del texto se presenta una idea de forma clara.			
	En todo el texto se ve un orden que permite entender las ideas que desarrolla el autor.			
	Escribe un párrafo de conclusión en el que cierra el tema.			
	Escribe un título que corresponde al tema del texto.			
	Hace uso de conectores lógicos para relacionar las ideas.			
	Los signos de puntuación ayudan a la comprensión del texto.			
	Presenta buena ortografía.			
Revisión	Hace revisión del texto antes de entregarlo y hace correcciones.			
Observaciones:				

Fuente: elaboración propia.

sin embargo, faltó mayor familiarización de los estudiantes con los instrumentos para que llegara a ser una estrategia más efectiva.

La [Tabla 3](#) detalla la rúbrica creada para la valoración de los textos en el diagnóstico y la única que no se compartió con los estudiantes antes de iniciar el proceso de escritura.

En consecuencia, luego de ver el proceso de los estudiantes se evidenciaron las fortalezas y aspectos a potenciar en los estudiantes ([tabla 4](#)), luego del proceso de acompañamiento y asesoría.

Interculturalidad

Al propiciar un diálogo intercultural desde las actividades propuestas en las unidades didácticas se involucraron los saberes de los estudiantes y reflexionamos acerca de las culturas de los estudiantes y sobre la cultura de la lengua meta, aprovechando la diversidad para aprender y cuestionar las dinámicas sociales actuales en las que se privilegia solo una mirada de la realidad.

Al respecto, una de las estudiantes manifestó: “también hicimos parte de la cultura porque también en ocasiones hablábamos de la cultura... me pareció muy interesante porque, eh casi nunca me había pasado eso” (estudiante nasa, Entrevista

Semiestructurada Grupal 1, 21 de julio de 2018), expresando así que fue importante tener el espacio para abordar su cultura en las clases.

A propósito de las actividades propuestas en las unidades didácticas, fue un acierto abordar temas partiendo de lo que los estudiantes conocían y haciendo un contraste cultural que fuera la base para propiciar el diálogo intercultural. Cabe resaltar que desde la cultura de la lengua meta, se abordaron temas como la cultura universitaria, su experiencia al llegar a la ciudad, la elección de su carrera, la escritura académica y sus implicaciones, citación en APA, y estrategias básicas de lectura, pues debíamos partir de esta para escribir. Al respecto, estos temas fueron pertinentes para los estudiantes que inician su vida universitaria, y con relación a los intereses mencionados, es posible que surjan otros de acuerdo con el grupo de estudiantes con el que se trabaje, pero son un punto de partida.

Frente al empoderamiento, en algunas de las sesiones se discutió la necesidad de manifestar las dificultades en las clases, con los docentes y compañeros, bajo el reconocimiento de que el español era su L2 y bajo esa perspectiva, sus producciones orales y escritas tenían particularidades.

Lo anterior, porque manifestaron que, al participar en sus clases de pregrado, en ocasiones se

Tabla 4. Fortalezas y aspectos por potenciar en la escritura

Fortalezas	Aspectos por seguir potenciando
Seleccionan un título acorde con el texto. Muestran gran capacidad narrativa en español, que en ocasiones se acerca a la poesía, aunque escriben en prosa. Al escribir acerca de una experiencia personal se observa una redacción fluida por parte de los estudiantes. Al momento de argumentar, los estudiantes proponen conclusiones. Presentan potencial para argumentar especialmente frente a temas relacionados con sus comunidades, temas identitarios, sus intereses y planes. Usaron más conectores que contribuyeron a la cohesión textual y mejoraron al momento de citar según las normas APA. Se acogieron los tres subprocesos de la escritura, mostrando un avance en sus escritos en español como L2. Se mejoró en acentuación, puntuación y concordancia.	Falta el desarrollo de las premisas para apoyar la conclusión, por lo que no se desarrollan argumentos y contraargumentos sólidos. Usar otros tipos de argumentos para familiarizarse con su estructura. Familiarizarse más con los tipos de citas. Mejorar la revisión usando las rúbricas. Algunos aspectos de concordancia y uso de preposiciones.

Fuente: elaboración propia.

demoraban organizando el discurso para participar, y en ciertos momentos no alcanzaban a hacerlo. También, algunos expresaron que se sentían inseguros al hablar por temor a equivocarse en el uso de la lengua.

Por otro lado, el empoderamiento también se vio cuando uno de los estudiantes manifestó que también quería escribir los textos en su lengua materna. Su solicitud fue atendida y discutida. Aunque era muy válida y se reconoció que idealmente el proceso debía ser bilingüe, la docente/investigadora no tenía los conocimientos de las lenguas de los estudiantes para orientar y asesorar tal proceso. Además, tal como afirma Vigil (s. f.) en uno de los textos abordados en las unidades didácticas, la escritura en la L1 no solo debería tener el propósito de la traducción, habría que investigar si se hace necesaria para otros propósitos y así llegar a ser significativo su uso en la cotidianidad de los pueblos originarios.

Por añadidura, se evidenció el empoderamiento, porque, aunque los estudiantes desean aprender de la cultura de la lengua meta y cursar sus programas de pregrado, desean usar esos conocimientos para aportar en sus comunidades, no para dejarlas atrás:

[...] ya estamos en una universidad, ya que no es de nosotros sino del otro lado, entonces uno dice, bueno, hay que aprender lo otro también, lo de nosotros, pero con que uno aprenda lo de otros no quiere decir que lo de nosotros debamos dejarlo atrás y eso es lo que ha venido impartiendo ustedes acá, esos conocimientos y qué más... a mí me ha servido bastante [refiriéndose a las clases de escritura argumentativa]. (Estudiante emberá, Entrevista Semiestructurada Grupal 1, 21 de julio de 2018)

Finalmente, como se mencionó en estudios precedentes (Agray, 2014), es necesario y pertinente involucrar la interculturalidad, más en la enseñanza del español como L2, solo que en este estudio se dio un paso más, al hacer no solo una sugerencia, sino una propuesta para involucrar el

diálogo intercultural en el aula y en las estrategias en enseñanza y aprendizaje, y desde una perspectiva decolonial.

Conclusiones

El apoyo y acompañamiento desde esta propuesta incidió positivamente en el mejoramiento del proceso escritor de los estudiantes participantes. Además, abordar la escritura como proceso, mostró a los estudiantes que planificar, redactar y revisar, podía facilitar la producción escrita en español. Asimismo, escribir párrafos y argumentos acerca de temas identitarios facilita la producción escrita en español como segunda lengua.

Por otra parte, el reconocimiento y praxis de la interculturalidad crítica implican que el docente reconozca las relaciones de poder y desigualdad para que no las promueva, sea flexible, dispuesto a aprender de las culturas y saberes de sus estudiantes, especialmente en Colombia que contamos con una diversidad multicultural y plurilingüística.

A su vez, la mayoría de las estrategias implementadas fueron acertadas, aunque podrían explorarse otras. Además, factores como tener en cuenta las necesidades de los estudiantes, su nivel de español y las necesidades lingüísticas y discursivas, permitieron diseñar un material flexible y mantener la permanencia en un programa no obligatorio que brindaba un apoyo para escribir. El material propuesto en esta investigación es flexible, ya que fue diseñado pensando en las necesidades, culturas e intereses de los estudiantes indígenas que participaron en las clases, y podría adaptarse a otro grupo.

En cuanto al nivel de español (L2) de los estudiantes indígenas con quienes se interactuó e implementó la propuesta, este incidió en su desempeño académico. Por consiguiente, además de un programa de español con fines académicos, es necesario contemplar el apoyo a los estudiantes con clases de español como segunda lengua desde que inician sus programas de pregrado, si hablan su lengua materna, debido a que pueden no tener

un nivel de dominio de la segunda lengua alto, necesario en el ámbito académico. También, el apoyo y la asesoría en la producción de otros tipos de textos académicos, diferentes al ensayo.

De otra parte, los participantes mostraron gran potencial para argumentar y, a través de este, se estableció un medio de empoderamiento que, desde la lógica occidental, pueda cuestionar la realidad.

Finalmente, la asesoría y apoyo para escribir al llegar a la universidad es necesaria y se evidenció en los avances, en el conocimiento y vivencia de la escritura como proceso y en la permanencia en el programa, el cual no era obligatorio y representaba un apoyo para guiar el proceso de escritura.

Reconocimientos

Esta investigación se derivó de la tesis de grado para optar por el título de Magíster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua en el Instituto Caro y Cuervo.

Referencias bibliográficas

- Agray, N. (2014). Minorías étnicas, interculturalidad y escritura académica en la Pontificia Universidad Javeriana. En C. García, S. Moya, H. Ramírez, J. Reyes, W. Sánchez y N. Agray (coords.), *Reflexiones sobre lengua, etnia y educación* (pp. 227-263). Siglo del Hombre Editores.
- Bañales, G., Vega, L., Reyna, A., Pérez, E. y Rodríguez, B. (2014). La argumentación escrita en las disciplinas: retos de alfabetización de los estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Sociatam, XXIV(2)*, 29-52.
- Bustamante, B. (2005). *La escritura en castellano y sus repercusiones en el estudiantado Nasa o Páez de la Universidad de Antioquia* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7063>.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere, 6(20)*, 363-368.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lengua y Educación, 6*, 63-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193>
- Clerici, C. (2013). *Manual de lectura y escritura de textos académicos y científicos*. https://www.researchgate.net/profile/Carolina_Clerici/publication/271133789_Lectura_y_escritura_de_textos_academicos_y_cientificos_Manual_2013/links/54be5f040cf218d4a16a5d68/Lectura-y-escritura-de-textos-academicos-y-cientificos-Manual-2013.pdf
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. (4.ª ed.). Ediciones Morata.
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research: From inquiry to understanding*. Heinle & Heinle.
- García Santa-Cecilia, A. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Edinumen.
- Gee, J. (1986). Oralidad y literacidad: de *El pensamiento salvaje* a *Ways with words*. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-56). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Mora, G. (2016). Dos experiencias educativas y editoriales con estudiantes indígenas, afrodescendientes y de municipios pobres en la universidad desde una perspectiva intercultural. *Forma y Función, 29*, 61-80.
- Pastor, S. (2010). Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario. *Testi linguaggi Università di Salerno, 4*, 71-88.
- Pérez, M. (2016). La expresión escrita de los estudiantes universitarios bilingües (español-lengua indígena). *RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21(70)*, 847-879. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300847
- Rico, J. y Torres, N. (2011). *Prácticas comunes de escritura académica de un grupo de estudiantes indígenas en algunas universidades de Bogotá*

- [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/14731/RicoGilJennifferLucia2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santos, D. (2016). La lectura y escritura académicas y la vida política en el aula universitaria: hacia una literacidad ética. *Forma y Función*, 29, 157-181. <https://doi.org/10.15446/fyf.v29n2.60193>.
- Serafini, T. (1994). *Cómo se escribe*. Ediciones Paidós.
- Soler, S. (2013). Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad. *Signo y Pensamiento*, XXXII(62), 64-80. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86027471005>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. http://www.uchile.cl/?_nfpb=true&pageLabel=resultadosBusqueda&cx=017746900046189346808:x45mihjeqeu&cof=FORID%3A10&ie=UTF-8&q=interculturalidad%20cr%C3%ADtica
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Ediciones Abya-Yala.
- Weston, A. (2009). *Las claves de la argumentación*. Ariel.
- Vigil, N. (s. f.). Acciones para desarrollar la escritura de las lenguas indígenas. *AulaIntercultural.org*. <https://aulaintercultural.org/2005/02/06/las-acciones-para-desarrollar-la-escritura-de-las-lenguas-indigenas/>
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES>

