

**La palabra como mecanismo de enseñanza para consolidar las expresiones ancestrales en
los estudiantes de educación media de la Institución Etnoeducativa Rural Internado
Indígena de Nazareth**

LEONIDAS SEGUNDO BRITO PRIETO

Tesis para optar al título de Magister en Pedagogía

Asesor: José Luis Altafulla Marrugo

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACION

MAESTRIA EN PEDAGOGIA

RIOHACHA

2019

Nota de aceptación

Jurado

Jurado

Riohacha, _____ 2019

Agradecimientos

En primer, lugar a Dios Padre Todopoderoso por darme fuerza, salud y sabiduría para un éxito más en mi carrera Docente.

A mi esposa y mis hijos, por su paciencia y apoyo incondicional

A la Universidad de la Sabana, por compartir los conocimientos y las orientaciones pertinentes a la exigencia actual.

Al MEN, por acogerme al programa de becas de calidad y excelencia docente.

A mi gran asesor, por sus orientaciones y acompañamiento en el proceso investigativo.

A la Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth, liderada por la Hermana Rectora, Directivos, Estudiantes y Padres de familia, por su apoyo y participación activa en el proceso.

Tabla de contenido

Nota de aceptación	4
Agradecimientos	5
Índice de tabla	11
Resumen.....	12
Putchi kot>tüsü palit>chon	12
Abstract	13
Keywords	13
CAPITULO I.....	14
1. Planteamiento del problema	14
1.1. Antecedentes del problema	14
1.2 Justificación.....	17
1.3 Formulación del problema	22
1.3.1. Pregunta problema	26
1.4. Objetivos	26
1.4.1 General	26
1.4.2 Específicos	26
CAPITULO II	27
2. Marco teórico	27
2.1. Estado del arte	27

2.2 Referentes teóricos	36
2.2.1 La oralidad	36
2.2.2 La lengua materna	40
“La subordinación marcada en la palabra mediante afijos de derivación o de cambios en la raíz.La mayoría de sus vocablos son términos complejos formados por la composición” (Valdés,Etxebarria, 1991) citado por Maitena Etxebarria Arostegui y estos a su vez citados por (Rafael,2010, p. 6)	40
2.2.3. Palabra.....	44
2.2.4 El palabrero o pütchipü>ü	47
2.2.5 Lengua materna vehículo de enseñanza	49
2.2.6 Educación bilingüe.....	52
2.2.7 Educación Intercultural	58
CAPITULO III.....	61
3. Metodología	61
3.1 Enfoque, metodología y alcance.	61
3.2 Diseño de Investigación	62
3.3 Alcance.....	65
3.4 Población.....	66
3.4.1 Docente investigador, estudiantes de la media participante en la investigación.....	66

3.4.2 Contexto	67
3.4.3 Contexto local	67
3.4.4 Contexto cultural y socioeconómico	68
3.4.5 Contexto familiar	69
3.4.6 Contexto institucional	69
3.4.7 Horizonte institucional	70
3.4.8 Desarrollo curricular	70
3.4.9 Contextos de aula	71
3.5 Categorías de análisis	73
3.5.1 Enseñanza	73
3.5.2 Aprendizaje	76
3.5.3 Pensamiento	80
3.6 Plan de acción	82
3.7 Instrumentos	85
3.7.1 Diarios de campo	85
3.7.2 Evaluaciones diagnósticas continuas	86
3.7.3 Rúbricas de evaluación	87
3.7.4 Encuesta	89
CAPITULO IV	91

4. Ciclos de reflexión	91
4.1 Primer ciclo de reflexión.....	93
Planeación y enseñanza.....	94
Evaluación y seguimiento a procesos	95
Primera reflexión.....	95
4.2 Segundo ciclo de reflexión.....	96
4.3 Tercer ciclo de reflexión	102
4.3.1 Aula.....	103
Capítulo V	113
5. Análisis de resultados.....	113
5.1 Análisis cualitativos, categoría enseñanza	113
5.2 Pensamiento	119
5.3 Aprendizaje	124
5.3.1. Análisis e interpretación de grado 10mo.....	124
6. Conclusiones	131
7. Recomendaciones.....	135
Anexos.....	145

Índice de Figuras

Figura 1 Nivel de desempeño en el área de lenguaje. Puntaje prueba saber 11 2014.....	14
Figura 2 Nivel de desempeño en el área de lenguaje. Puntaje prueba saber 11 2015.....	14
Figura 3 Vista panorámica contexto institucional.....	15
Figura 4. Lucha libre tradicional plena actividad cultural 2018.....	34
Figura 5. Trabajos de los estudiantes texto en wayuunaiki.....	41
Figura 6. Texto traducido de wayuunaiki a inglés.....	41
Figura 7. El palabrero, el pleno resolución de conflictos.....	45
Figura 8. Imagen del primer palabrero según la mitología wayuu	47
Figura 9. Estudiantes de 10A, trabajando la relación entre lenguas: wayuunaiki e inglés	55
Figura 10. Los momentos de la investigación-acción (Kemmis, 1989). Tomado de Latorre, 2003. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.	62
Figura 11. Imagen de los estudiantes del grado 10A, espacios de acompañamiento y seguimiento al trabajo individual.....	64
Figura 12.. Ubicación geográfica Institución Etnoeducativa	66
Figura 13. Desfile de majayuras en burro 2018	95
Figura 14. Contextualización de los aprendizajes	100
Figura 15. Prueba diagnóstica inicial grado 10A.....	101
Figura 16 . Prueba diagnóstica inicial grado 10A.....	102
Figura 17. Actividad elaboración relojes aplicación saber ancestral.....	105
Figura 18. Actividad elaboración de relojes, aplicación saber ancestral.....	105
Figura 19. Imagen Plena clase tema: El tiempo en las tres lenguas: wayuunaiki, español e inglés.....	106
Figura 20. Puesta en común, relojes con símbolos tradicionales wayuu	109
Figura 21 Puesta en común, relojes con símbolos tradicionales wayuu	110
Figura 22. Rutina de pensamiento “antes pensaba y ahora pienso”	119
Figura 23. Rutina de pensamiento “antes pensaba y ahora pienso”. Rutina de pensamiento desarrollada por estudiantes del grado 10A.	119
Figura 24. Rutina de pensamiento “Preguntas generadoras” Rutina de pensamiento desarrollada por estudiantes del grado 10A	120

Figura 25. Rutina de pensamiento “Preguntas generadoras” Rutina de pensamiento desarrollada por estudiantes del grado 10A	120
Figura 26. Prueba relación wayuunaiki e inglés	128
Figura 27. Prueba relación wayuunaiki e inglés	129

Índice de tablas

Tabla 1 . Población participante en la investigación	66
Tabla 2 Dimensión enseñanza.....	75
Tabla 3 . Dimensión Aprendizaje.....	78
<i>Tabla 4 . Dimensión Pensamiento.....</i>	<i>80</i>
Tabla 5 . <i>Formato de planeación actual reestructurado</i>	98
Tabla 6 . Categoría enseñanza, estrategias metodológicas	114
Tabla 7 . Dimensión enseñanza, subcategoría lengua materna	116
Tabla 8 . Categoría pensamiento	119
Tabla 9 . Categoría pensamiento, mejoramiento continuo	123

Resumen

El presente trabajo de investigación acción, tiene como objetivo transformar las prácticas pedagógicas a través de la implementación del valor de la palabra (mecanismo conciliador en la cultura wayuu) para promover la lengua materna (wayuunaiki) a través de la enseñanza del inglés.

La presente investigación surge del análisis reflexivo de las practica de aula, en los cuales se identificaron: la poca valoración que tenían los estudiantes hacia la lengua materna y la creencia de algunos docentes de que el uso de la materna entorpece el libre desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizajes en la Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth (Alta Guajira). Por tal motivo no solo se hace imprescindible reorientar las practicas pedagógicas a partir del contexto sino también generar conciencia en la comunidad educativa, a través de experiencias significativas de aula, que apunten a promover el uso de la lengua (wayuunaiki) en los procesos, promoviendo el conocimiento indígena, la lengua y la identidad, a través de estrategias que propendan por mejorar el desempeño académico de los estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento.

Palabras clave: aula, práctica pedagógica, lengua materna y estrategias.

Palitchon Putchi

Ashajuushka julu'u karoutakalu, juyaalu'ujatu atüjaakalu jukuaîpa nanuiki na alijuna merikaana, jupula joo atetennuinjatuin jumaa kapulanin atuma tu wanuikikalu waya wayuukana yaakana yaa julu'u tu ekirajiaapule internado de Nazareth, junainje maimain jukua'ipa ekirajaaya, junainje ni'raka waneepia nuummainru'u, musia junainje naatiruin nikiiru'u chi ekirajuikai, eîyatakai nuyataain juluû ekirajuleekalü jupula nanaateruin na tepichikana tü

nekiiruûkalü jupula otta e'ikunuinjanain naya junain ekirajawaa, atüjaa tu wayuunaikikalu musia juka tu nuyaawata a'ulu nukuaîpa, nanuiki musia jaraluin nia, achajaanaka juka tu nuyaawatuin tu naashajaka achiki jupüla anashaanuinjachin nia junain tu nikirajaakalu achiitua julü'u mainmain jukua'ipa.

Junateria Putchi:: wayuunaiki, Junuiki Mericana, aikaa, aikülee, jukuaipa aika,ma'apa.

Abstract

The purpose of this research is to transform pedagogical practices through the implementation of strategies using english for preservation and consolidation wayuu culture This research is based on the analysis of the results obtained on the Icfes-Saber tests from 2013 to 2017 and the reflective analysis of the pedagogical practices developed in the classrooms. There were notorious difficulties in the reading comprehension process in elementary and a few practice of value ancestral languages school students of Institute Etnoeducative rural Boarding students Indigenous of Nazareth (high Guajira); which is why it is necessary to rethink the pedagogical processes with the aim of improving and strengthening the teaching and learning processes developed within the classrooms and in turn providing students with the strategies that will allow them to improve their academic processes in each the areas of knowledge.

Keywords: classroom, pedagogical practice, maternal language and strategie.

CAPITULO I

1. Planteamiento del problema

1.1. Antecedentes del problema

El problema que se plantea en esta investigación se centra específicamente en la creciente pérdida de los valores lingüísticos y el rechazo a los valores ancestrales en los estudiantes wayuu de la media de la Institución Etnoeducativa rural Internado Indígena de Nazareth, A través del presente proyecto de investigación acción se busca crear y aplicar estrategias pedagógicas que dinamicen los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés para contribuir al fortalecimiento de la identidad cultural

Ahora bien, la problemática planteada se deriva de la deficiencia relacionada con la enseñanza del wayuunaiki, inglés y otras áreas impartidas sin pertinencia, caracterizada por la improvisación, la falta de planificación y materiales didácticos monolingües o bilingües, se le suma ausencia de un currículo transversalizado y la carencia de un sistema de evaluación formativa, que genere procesos de reflexión docente sobre la misma acción, que propicien la transformación de la práctica de aula. Cabe señalar, la carencia del diseño curricular transversal en la Institución obstaculiza el fomento de los valores ancestrales, el diálogo de saberes y a su vez no permite el conocimiento de las culturas y las lenguas las cuales facilitan al estudiante las herramientas necesarias para su desenvolvimiento eficaz en diversos contextos socioculturales.

Los problemas referidos, acarreados por la descontextualización de los conocimientos no solo inciden en el desarrollo progresivo de la pérdida de identidad en los estudiantes de la Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth, sino que también se manifiestan en el bajo

desempeño de los educandos en cuanto a pruebas internas y Saber 11 se refiere, los cuales no permiten profundizar en una formación lingüística real, que ayude a los estudiantes a comunicarse en las lenguas que aprenden con la misma suficiencia.

Las dificultades que presentan los educandos en el proceso de comprensión de textos, es algo sumamente preocupante, puesto que éste es un proceso esencial que incide en las diferentes áreas del conocimiento. Al respecto Álvarez (2013) citado por Morales (2018) en énfasis para el desarrollo del pensamiento lógico verbal, oralidad lectura y escritura afirma “leer no es descifrar ni oralizar. Leer es comprender, interpretar y utilizar los textos” (p.6).

Por tal motivo, se realizó un análisis de los resultados de las pruebas aplicadas, con el fin de establecer los aspectos de mayor incidencia en este proceso.

Con respecto al análisis de los resultados obtenidos durante los años 2015 a 2016 en las pruebas SABER, se hace evidente que los estudiantes de la media de la Institución muestran dificultades en el área de lenguaje. La siguiente figura muestra que los estudiantes se encuentran por debajo de la Nacional y la entidad territorial certificada y que el avance año tras año no ha sido representativo.

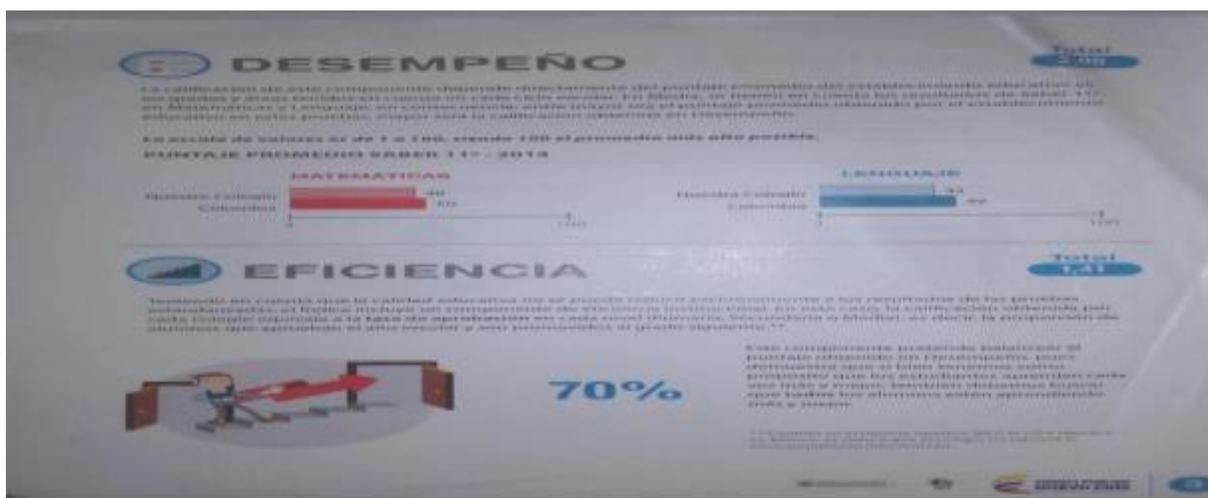


Figura 1. Nivel de desempeño en el área de lenguaje. Puntaje prueba saber 11 2014

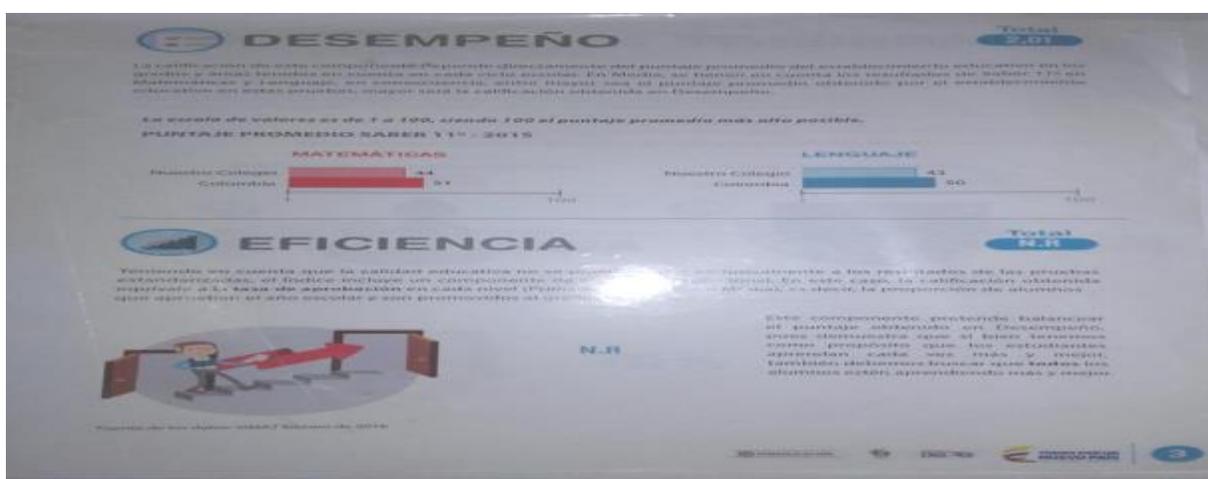


Figura 2. Nivel de desempeño en el área de lenguaje. Puntaje prueba saber 11 2015

De acuerdo al análisis realizado y los documentos proporcionados por el Icfes para interpretar los resultados, se encontró que las dificultades de esta área están en la competencia comunicativa lectora, expositiva y argumentativa en la cual el estudiante debe estar en la capacidad de leer e interpretar diferentes tipos de texto, comprender la información explícita e implícita en el texto, establecer relaciones entre los contenidos, realizar inferencias y sacar conclusiones, al igual que asumir posiciones frente al texto: aspectos que responden a los niveles

de lectura literal, inferencial y crítica (Icfes, 2015). A pesar de que los estudiantes, se encuentran en contexto rural del Municipio de Uribia, no es suficiente motivo para que los estudiantes se encuentren en el nivel previamente referido. Por esta razón, es necesario hacer una mirada a la práctica pedagógica para la transformación de la misma, teniendo en cuenta el contexto sociocultural de los educandos de la Institución Etnoeducativa, para que se realice buen uso del mismo en los procesos pedagógicos.



Figura 3. Vista panorámica contexto institucional

1.2 Justificación

Los aspectos que motivan la realización de la presente investigación son: La creciente pérdida de identidad en los estudiantes de la Institución etnoeducativa por eso, desde de la enseñanza del inglés se pretende promover los valores lingüísticos ancestrales wayuu para preservar la identidad y consolidar los valores ancestrales. Cabe aclarar, que ésta no se experimenta desde la enseñanza de otra lengua, ya que el docente investigador orienta clases en dicha lengua. En segundo lugar, la descontextualización de los procesos de enseñanza y

aprendizaje en las aulas de clases que no permiten el diálogo entre saberes tanto a nivel local (saber wayuu) y universal (saber arijuna) en los estudiantes de la media académica para que desarrollen las habilidades necesarias para responder con propiedad ante la exigencia del nuevo milenio. En tercer lugar, La creencia de los algunos docentes y estudiantes que el uso de la lengua vernácula obstaculiza en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clases. En cuarto lugar, la poca valoración de la escritura y del discurso en la cultura ancestral wayuu (de donde procede el rol tan importante del Putchipu) en los procesos de aprendizaje y por último, considerar la importancia del conocimiento y manejo de una lengua también predominante en el ámbito internacional y la conveniencia de tener bachilleres que se desenvuelvan acertadamente en el manejo de dicha lengua inglesa, generando oportunidades de comunicación en una región importante para la comunidad como es Nazareth, además de estar en condiciones de comunicarse sin necesidad de intérpretes para viajar, estudiar, negociar, conocer, saber e incluso enseñar de lo propio a extraños

Partiendo de lo planteado anteriormente y el propósito fundamental del presente proyecto de investigación que es transformar el quehacer del aula, se adoptó la investigación acción la cual propende de acuerdo con Rico (2005) por mejorar la educación mediante su cambio, y aprender a partir de las consecuencias de los cambios (p.4). Lo anterior implica además, poner en práctica la investigación acción de corte cualitativa la cual busca obtener datos que se convertirán en información de situaciones sobre el quehacer del aula, así como lo plantean Hernández, Fernández y Baptista, (2010) A su vez Hernández (2006) expresa que el enfoque cualitativo tiene como finalidad examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados

Punch (2014); Lichrman (2013); Morse (2012) Por otro lado, según el mismo autor el enfoque cualitativo es recomendable cuando el tema de estudio es poco explorado o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico Marshal (2011); Preissle (2008) citados por Hernández (2006).

La práctica que se estudia desde la mirada del docente, a través de la documentación, sistematización, evaluación y reflexión crítica la cual que se desarrolla a través de ciclos de reflexión acción y cada uno está constituido por las siguientes fases: planear, intervenir, evaluar y reflexionar; procesos que debe realizar el docente para transformar su quehacer de aula.

La relevancia de esta intervención a través de la investigación acción, no solo permitirá mejorar la práctica docente sino que también se irá proponiendo, aplicando en ejercicio, las estrategias que se van emergiendo de acuerdo a los ciclos de reflexión que se van realizando en el desarrollo del proyecto en los estudiantes de la media de la Institución Etnoeducativa rural Internado Indígena de Nazareth (Alta-Guajira) cuyas características lingüísticas y socioculturales son propias de la cultura wayuu.

La propuesta originada desde la misma acción docente proveerá de orientaciones y herramientas pertinentes, cómo desde la enseñanza del inglés se puede contribuir a la preservación de los valores lingüísticos ancestrales wayuu, de esta forma menguar progresivamente la pérdida de identidad en los estudiantes de la media académica de la Institución Etnoeducativa.

En cuanto al marco teórico que soporta el presente proyecto de investigación existen pocos referentes bibliográficos que aborden la enseñanza del inglés como mecanismo de recuperación o revitalización lingüística y más si se trata de una lengua materna como el wayuunaiki por la

cual se extrapolará los planteamientos teóricos referentes a la utilización de lenguas vernáculas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda o tercera lengua, En cuanto al tópico del derecho a la educación en la lengua materna y la educación intercultural bilingüe, son amplios los informes e investigaciones, normas e instrumentos locales e internacionales que ponen de relieve la prioridad de una educación que responda a los contextos culturales.

Para corroborar lo afirmado cabe mencionar a Santisteban (2012), quien en defensa plantea que la distinción es importante, dado que en un caso se reconocen derechos humanos universales a favor de las persona hablantes de cualesquiera lenguas (minoritarias o no) mientras que en otro, se reconocen además otros derechos y/o protecciones específicas en beneficio de ciertos grupos o comunidades (como las minorías lingüísticas o los pueblos indígenas).

Otro instrumento importante en protección es la declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o Étnicas, religiosas y lingüísticas ONU (1992), la cual establece que los Estados “deberán adoptar medidas apropiadas de modo que, siempre que sea posible, las personas pertenecientes a minorías puedan tener oportunidades adecuadas de aprender su idioma materno o de recibir instrucción en su idioma materno” (art. 4.3).

Por otro lado, en la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza Art. 27: se plantea que “En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma”

Otro de los instrumentos de más novedosa adopción, es la Convención Interamericana contra toda forma de discriminación e intolerancia OEA (2013) que establece que los Estados se

comprometen a prevenir, eliminar, prohibir y sancionar, todos los actos y manifestaciones de discriminación e intolerancia, incluyendo “cualquier restricción o limitación al uso del idioma, tradiciones, costumbres y cultura de las personas, en actividades públicas o privadas”

Asimismo, la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, ha reconocido la lengua como “uno de los más importantes elementos de identidad de un pueblo, precisamente porque garantiza la expresión, difusión y transmisión de su cultura”, considerando a su vez que “uno de los pilares de la libertad de expresión es precisamente el derecho a hablar, y que este implica necesariamente el derecho de las personas a utilizar el idioma de su elección en la expresión de su pensamiento”. Por último, a nivel de Colombia, la Constitución establece que la enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe (art.10).

Un análisis en tal sentido, ratifica la existencia de normas que establecen consagraciones específicas en diversos instrumentos así como de estándares internacionales de derechos humanos que protegen el uso de la lengua en determinadas situaciones y condiciones, en muchos casos estableciendo una vinculación directa e inmediata con el derecho a la educación, se puede observar que algunas de las normas dan respuesta a un enfoque de tolerancia y otras a un enfoque de promoción y protección la cual es la misma que se pretende desarrollar en este proyecto. Finalmente, es propicio aclarar que ésta experiencia educativa no se desarrolla en otra lengua, ya que el docente investigador orienta clases en lengua extranjera. Por esta razón, a partir de la enseñanza de ésta lengua, pretende contribuir y proponer estrategias de enseñanza que promuevan la conservación de los valores lingüísticos en los estudiantes de la Institución Etnoeducativa (Anexo A).

1.3 Formulación del problema

Actualmente a nivel de Colombia e internacional existen diversos estudios, trabajos, proyectos, normas y programas que propenden por la promoción, rescate y consolidación del patrimonio cultural indígena. Los avances que han tenido las luchas indígenas en los diferentes países han sido relevantes y pertinentes en materia del derecho a la educación en lengua materna y de la educación intercultural bilingüe.

En la revista titulada “El derecho a la educación en lengua materna y la educación intercultural bilingüe” (2014) se destaca que en los diferentes países reconocen sus textos constitucionales, aunque con diferentes matices el carácter oficial de las lenguas originarias específicamente sobre el tema del derecho humano a la educación, es posible constatar en varias de las constituciones de la región referencias explícitas al tema de la educación en la lengua materna y/o a la educación intercultural bilingüe. (p.16)

A nivel de Colombia, desde sus inicios como estado independiente se caracterizó por ser país homogeneizante pero la presión constante de los pueblos indígenas ha hecho que el estado Colombiano consagrara los derechos y principios que regulan la diversidad cultural; tanto es así que está contemplado en la Constitución Política que establece que “la enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe” (art.10).

Cabe aclarar que desde el 1994, la Ley General de Educación de Colombia prevé la etnoeducación para los grupos étnicos, definiéndola como aquella educación que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos (art.55).

Asimismo, en el decreto 804 de 1995 se establece que la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo (art.57); que el Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos (art. 58); y un currículo académico que se fundamente en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres.

Con la promulgación el decreto 1953 del 2014 en el Art. 40, inciso 1 de hace referencia a “Impulsar y consolidar los procesos de educación propia de acuerdo con las particularidades de cada pueblo.”

Específicamente en el caso de la cultura wayuu, se gestó el anaakua'ipa que es la carta de navegación de la educación propia que a través del cual se propende promover y fortalecer la identidad cultural mediante la implementación de estrategias pedagógicas que den respuesta a la realidad , necesidades y expectativas de la Nación wayuu.

Sin embargo, a pesar de la existencia de normatividades que protegen la diversidad cultural y la enseñanza de la lengua materna, en algunas instituciones etnoeducativas se evidencia, que la gran mayoría de las practicas pedagógicas de los docentes y el currículo no apunta a la promoción y recuperación de los valores por: ancestrales, lo que contribuye negativamente en la pérdida progresiva de la identidad de los estudiantes.

En la Institución Etnoeducativa, algunos docentes consideran la lengua materna un problema u obstáculo para el desarrollo pleno de los procesos de enseñanza y aprendizaje responsabilizando a ésta por el bajo índice de desempeño de los estudiantes en las pruebas SABER 11 y en las pruebas internas institucionales y en las pruebas diagnósticas de aula, en las

cuales se ha observado que los estudiantes presentan mayores dificultades en los procesos de lectura y comprensión lectora, situación que ha preocupado a las directivas y docentes de la institución etnoeducativa promoviendo espacios de lectura de forma aislada pero sin hacer uso del contexto y la lengua materna (wayuunaiki) en los procesos de enseñanza y aprendizaje para fomentar por: mejores y más significativos espacios de aprendizaje.

En la actualidad todavía hay algunos docentes y padres de familia, quienes prohíben enseñar en dicha lengua en el aula de clases. Al respecto, vale traer a colación las siguientes declaraciones de algunos padres de familia: “¿Para qué?” “eso no sirve” “¿para qué les va a servir a los niños en el futuro?”

Lo anterior muestra que había muchas oposiciones al desarrollo de la propuesta pedagógica. La negativa de los padres era evidente; las actitudes dejaban entrever que la L2 (castellano), era el único camino ideal para acercar a los estudiantes al conocimiento verdadero e ideal para desarrollar las habilidades de los estudiantes para enfrentarse con asertividad, al desarrollo rimbombante del mundo moderno, pero lo que se ignoraba era que se estaba contribuyendo a la desaparición progresiva de los valores lingüísticos ancestrales. En el deseo y en el afán de formar educandos que obtengan buenos resultados en las distintas pruebas (local y nacional), en la institución etnoeducativa no se le da mucha importancia a la enseñanza de la lengua materna; algunos docentes en sus aulas utilizan esporádicamente la lengua para hacerse comprender por los estudiantes, pero no se procura generar comprensión en la lengua materna sino más bien hacer un proceso de acercamiento de significados, descontextualizados que solamente conducen al aprendizaje en L2 (castellano) pero no se llega una comprensión real en la propia lengua.

A pesar de que la asignatura de wayuunaiki aparece en el currículo, ésta no tiene la misma relevancia que los otros saberes que se imparten en el aula de clases, sencillamente aparece de relleno, convirtiéndose en la figura de una asignatura propicia para hacer “relatos”, que no incide en la formación integral de los educandos, obviando de esta manera, la parte esencial de la identidad étnica de todo pueblo; el derecho a practicarla es consistente con el deseo de mantener viva la cultura a la que se pertenece y representa un pilar fundamental de la identidad, un canal que facilita la continuidad del legado cultural.

Partiendo de lo expuesto, existe la imperiosa necesidad de poner en práctica estrategias que incorporen la lengua materna en el aula, para garantizar el legado lingüístico fundamentado en los entornos propios en los cuales la lengua familiar y la de la escuela sean la misma. Además, es necesario abordar, la asignatura de wayuunaiki con el mismo valor e importancia como las otras. He ahí la importancia de incorporar el enfoque de igualdad e interculturalidad en las políticas y procesos de promoción e implementación de la educación de la lengua materna y/o educación intercultural bilingüe en todas las áreas del conocimiento.

Al respecto vale mencionar el documento temático sobre educación y pueblos indígenas: que habla sobre las prioridades para una educación inclusiva ONU (2014), en el que se realiza la prioridad de una educación de calidad, con programas educativos que sean apropiados cultural y lingüísticamente y que los pueblos indígenas deben estar facultados para tomar la iniciativa en el desarrollo de los mismos.

Asimismo, la CEPAL (2014) señala que la posesión de una lengua propia es un derecho y constituye la parte esencial de la identidad étnica de todo pueblo, y que “el derecho a practicarla es consistente con el deseo de mantener viva la cultura a la que se pertenece y representa un pilar

fundamental de la identidad, un canal que facilita la continuidad de los pueblos” considerando la pérdida del idioma como un hecho grave. Se reafirma como clave, el papel de la educación y las políticas públicas para mitigar y revertir los procesos paulatinos de pérdida de los idiomas y dialectos, o la pérdida de su carácter de lenguas maternas, en resguardo de la diversidad lingüística y la riqueza cultural.

1.3.1. Pregunta problema

¿Qué estrategias pedagógicas y didácticas consolidan los valores lingüísticos ancestrales wayuu a partir de la enseñanza del inglés en los estudiantes de la Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth Alta Guajira?

1.4. Objetivos

1.4.1 General

Fomentar y crear estrategias didácticas que promuevan la consolidación de los valores lingüísticos ancestrales a través de la enseñanza del inglés en los educandos de la Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth (Alta –Guajira).

1.4.2 Específicos

- Concientizar a los educandos en la necesidad de rescatar y consolidar sus valores lingüísticos culturales
- Dinamizar los procesos de la enseñanza y aprendizaje de wayuunaiki e inglés a través del diálogo de saberes.
- Aplicar estrategias pedagógicas y didácticas contextualizadas que contribuyan al mejoramiento de la comprensión entre lenguas.

CAPITULO II

2. Marco teórico

2.1. Estado del arte

Para realizar la presente investigación acción cualitativa fue necesario proceder a la revisión de bibliografías para conocer, los antecedentes y la evolución que ha tenido el tema de la lengua materna indígena como vehículo de enseñanza que trata el presente estudio, teniendo en cuenta referentes nacionales e internacionales comprendidos entre el 2005 y 2017, para contar con las literaturas recientes que ayuden dilucidar y enriquecer la labor investigativa, ya que de esta se derivan las estrategias pedagógicas y didácticas para transformar las prácticas de aula en contexto.

Después de un largo proceso de consulta quedó manifiesto, que la presente temática que se aborda, desde hace tiempo ha sido objeto de estudio, experimentación y de análisis de interpretación; generando incluso algunas controversias en el contexto pedagógico y didáctico sobre la conveniencia o factibilidad del uso de la LM en la enseñanza de otras.

Para una mayor ilustración, es conveniente y preciso realizar un recorrido por las diferentes experiencias pedagógicas y didácticas puestas en practica, que a pesar de la situación deplorable, de acuerdo a Ospina (2015) existen comunidades lingüísticas que desde los años setenta trabajan por conservar, promover y motivar el uso de las lenguas o bien por tratar de revitalizarlas en el caso de que se encuentren en proceso de desplazamiento (p.16).

Sevilla (2014) plantea que los expertos destacan tres aspectos estudiados que son: la similitud o la diferencia entre la LM y la LE, el grado de influencia de la lengua materna en la enseñanza de la LE y la conveniencia de la utilización de la LM en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una LE (p.8)

De acuerdo a Stephen Krashen citado por la autora previamente referida, la interrogante no es definir la existencia de errores debido a la LM, ya que los habrá, para él lo que es verdaderamente importante es el cuestionarse sobre si la LM encaja o no en el modelo teórico de la L2 así poder descubrir de qué manera influye (p.30).

Desde la perspectiva de Stephen Krashen citado por la misma autora, sostiene que la lengua materna siempre será un obstáculo en los procesos por que está presente en la mente de los alumnos de LE, debido a que es su principal medio de comunicación y natural punto de referencia para comunicarse con otras personas (p.32).

A la luz de los planteamientos, se puede deducir que en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una L2/LE, es normal que existan errores ya que los estudiantes cuentan con escaso conocimiento de la lengua objeto de estudio, con frecuencia ellos acudirán a la lengua propia para comprender lo que leen, vean y escuchen. Adicionalmente, con una adecuada orientación; progresivamente los estudiantes irán emitiendo enunciados cada vez más apropiados, más complejos que responderían a sus necesidades de comunicación en diferentes contextos.

Para ratificar lo planteado, vale traer a colación los postulados de Stephen Krashen que indican que conforme que el alumno avanza en el aprendizaje y adquisición de la L2 mayor será

el conocimiento sobre las reglas sintácticas, estructuras y usos, por lo que la frecuencia y cantidad de errores atribuidos a la influencia de la LM será menor (p.36).

Partiendo de lo expuesto, se puede inferir que los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua no deben quedarse en el conocimiento de los problemas sino que estos sirvan de insumo o material de reflexión para reorientar y mejorar la acción docente en el aula de clases, que conduzca a los docentes al conocimiento y manejo de la propia lengua y foránea predominante en el ámbito internacional, para que los bachilleres se desenvuelvan acertadamente en el uso de dicha LE, facilitándole mejores oportunidades de comunicación en diversos contextos, sin intermediarios o intérpretes para viajar, estudiar, negociar, conocer, saber e incluso enseñar lo propio a extraños.

Al respecto, Quitián (2013) expresaba que para formar en pedagogía de la LM implica situar al maestro en un complejo tejido de relaciones epistémicas, discursivas, pedagógicas y didácticas y socioculturales establecidas entre el lenguaje, lengua y saber pedagógico como objeto básico de reflexión (p.357)

No cabe duda, que para realizar el proceso de reflexión es preciso adentrarse en el campo de la investigación acción, para generar procesos de autoreflexión y evaluación de la misma práctica de aula, que a través de la misma constantemente se irá cualificando y renovando la misma, para responder efectivamente a las nuevas exigencias sociales que van emergiendo con el desarrollo acelerado del mundo, y para reafirmar lo expresado, se trae a colación Alvarez (2011) quien plantea “que la docencia no es un estado al que se llega, sino un camino que se hace”.

Dado la finalidad de la investigación acción es comprender y resolver problemas a medida que se indaga al mismo tiempo se interviene. Por esta razón, la presente experiencia aula adopta

este modelo de investigación. Puesto que, con el desarrollo de la misma, se experimenta practicando, probando estrategias en la práctica, comprobando los puntos conflictivos que existan en la clase. Así, la investigación acción es un tipo de acción reflexiva, es reflexión en la acción (Elliot, 1986).

Ahora bien, los aspectos que motivan la realización de la presente investigación son: La creciente pérdida de identidad en los estudiantes wayuu de la Institución etnoeducativa, la descontextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la creencia de los algunos docentes y estudiantes que el uso de la lengua vernácula interfiere en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clases y la poca valoración de la escritura y del discurso en la cultura ancestral wayuu (de donde procede el rol tan importante del Putchipu o palabrero).

A propósito, este estudio vale resaltar que ésta hace parte de la rama de la lingüística aplicada, en la que las teorías y resultados de investigaciones y experiencias educativas son aplicados en el campo de la enseñanza de lenguas.

Cabe aclarar, que desde la lingüística tradicional hasta la moderna, cada escuela posee sus propias ideas, diferentes tendencias metodológicas y enfoques acerca de la enseñanza de lenguas. Con base en la consulta realizada, en el sitio web del Centro Virtual de Cervantes se presentan algunos métodos y enfoques de enseñanza de lenguas.

- Método gramática traducción: Nació en el siglo XXIII, se caracteriza por ser un método deductivo en el que a través del estudio de las reglas gramaticales se pretende capacitar al dicente para formar cualquier tipo de frase en la lengua meta. Además, el estudiante tiene permitido apoyarse en la LM para realizar diferentes tareas pero este no se interesa en el desarrollo del lenguaje oral.

- Método directo: Este nació a finales del siglo XIX por la necesidad de comunicarse en LE. Dicho método se caracteriza por ser imitativo, asociativo e inductivo: la lengua se aprende mediante la imitación y la memorización de frases y pequeños diálogos. No permite que el estudiante se apoye en la LM, además, no hace uso del método traducción, busca desarrollar las destrezas de la comunicación oral.
- Método Audio- Oral: Este método fomenta la comprensión oral y la producción oral en LE. Debido a que el aprendizaje de ésta se basa en la presentación y repetición de material en la lengua meta, este rechaza el uso de la LM durante el proceso de enseñanza por considerarla un obstáculo en el aprendizaje.
- Método situacional: conocido como enfoque oral, se caracteriza por ser un método conductista centrado en la imitación y el reforzamiento. En este modelo la LM interfiere en forma negativa en el aprendizaje de la LE.
- El enfoque comunicativo: Se caracteriza por pretender capacitar al estudiante para una comunicación real (oral y escrita en contexto). Considera importante, aquellos aspectos de la competencia comunicativa que el estudiante haya adquirido previamente a través de la apropiación y uso de la LM.
- El enfoque de tareas: su interés fundamental es conseguir que los estudiantes adquieran la competencia comunicativa de una manera más efectiva por medio de la realización de tareas. Dicho enfoque no explicita una posición respecto al uso de la LM durante el aprendizaje de la L2, pero se intuye que no hace de la misma.
- El enfoque accional: Surgió en los 90s tiene como principio el uso y aprendizaje de la lengua meta, propone actividades tomadas de situaciones reales en el cual los estudiantes deberán

resolverlas o reaccionar en el, el docente tiene un papel de guía únicamente. En cuanto a su posición frente a la lengua materna no es muy explícita. Sin embargo, menciona que el docente deberá utilizar las competencias y conocimientos adquiridos para conseguir el objetivo propuesto.

Entre las experiencias diversas en los diferentes países, se destacan: la practica de modelos de enseñanza y transmisión de lenguas en diferentes niveles, construcción de espacios comunitarios para la revitalización de la lengua, el desarrollo de materiales pedagógicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje, formación de maestros bilingües, así como la promoción del uso de la lengua en contextos diversos. Es tanto así, que en las fuentes consultadas se describen o se resaltan experiencias loables, esfuerzos individuales, tanto a nivel internacional y de Colombia.

A nivel internacional, José Aguilar (1950) en Filipinas, ya había puesto en practica el empleo de una lengua vernácula (hiligaynon) como medio de instrucción o enseñanza concluyendo que la lengua materna es más eficiente que el inglés. De acuerdo al mismo autor, la LM usada en los primeros grados, une la casa con la escuela y los padres afirman que la lengua vernácula “abre la mente de los niños” y añaden de modo significativo que “los niños saben así explicar en sus casas lo que han aprendido en la escuela”. (p.214)

Sichra (2014) citada por Ospina (2014), en su análisis de la experiencia de revitalización emprendida por hablantes de quechua en Bolivia, resalta aspectos importantes como las motivaciones de los padres de familia para transmitir su lengua a los hijos: el goce de aquellos por oír a sus descendientes hablar la lengua nativa, el deseo de crear confianza en los niños

revirtiendo la inseguridad lingüística y cultural que ellos mismos vivieron, el sentido de responsabilidad de transmitir lo propio para fortalecer la identidad (p.24).

En defensa del lenguaje Pedro Salinas citado por Piotronski, B., Visbal, R., Mendez, P., Quimbaya, E., Ospina, M., Montes, M. & Villareal, M. (2001) decía: “No habría ser humano completo, es decir, que se conozca y se dé a conocer, sin un grado avanzado de posesión de su lengua. Porque el individuo se posee a sí mismo, se conoce, expresando lo que lleva adentro, y esa expresión solo se cumple por medio del lenguaje. [...]” (p.1).

Para reafirmar lo expresado por José Aguilar, García & Senovilla (1998) al respecto sostienen que al adquirir la lengua materna, el alumno ha aprendido comunicar, con lo que posee todo una experiencia lingüística y cognitiva que no debemos desaprovechar (p.302)

Asimismo, Bon (1994) citada por los autores previamente mencionados sostiene que lo que se necesita es una gramática que ayude a entender los contextos y los usos [...]. En esta búsqueda desempeñan un papel fundamental el análisis contrastivo [...] ayuda a entender el funcionamiento del idioma estudiado: los idiomas se aclaran e iluminan unos a otros (p.302).

A su vez Fox (2014) manifiesta que para algunos lingüistas la lengua L1 puede ser una herramienta de mucha utilidad en el proceso de desarrollo de aprendizaje de la L2. Igualmente, Podromou citado por el autor referido entiende que la lengua materna del estudiante es una herramienta excelente para activar los esquemas culturales en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por su parte buckmaster (2000) citado por el autor referido también argumenta que el uso de la L1 fortalece al alumnado de la L2 (p.16).

Pasando, a nivel de Colombia las experiencias son novedosas, en el proceso de revisión bibliográfica se encontraron experiencias en Amazonas, La Guajira, San Basilio de Palenque y

Cauca. Según las fuentes consultadas, es evidente que, existe conciencia en la pérdida progresiva y la necesidad de promover acciones para revitalizar las lenguas, la cual se continua discriminando y excluyendo, ya que se conserva la creencia y el pensamiento que el dominio del castellano y el inglés permite obtener beneficios sociales, económicos y políticos que cualquier otra lengua.

Para corroborar lo anterior Díaz (2012), citado por Ospina (2015), plantea que en el Cauca las lenguas continúan debilitándose a pesar de los esfuerzos realizados desde hace más de treinta años en las escuelas indígenas (p.23).

A propósito, Pitre (2012), sostiene que la lengua palenquera hablada en San Basilio de Palenque en el corregimiento del municipio de Mahates, Departamento de Bolívar Colombia, mantiene sus intenciones de recuperar la lengua, pero no se han consolidado formas de enseñar y aprender la lengua nativa, existe el apoyo decidido para consolidar la propuesta significativa dentro del proceso de rescate y revitalización de las lenguas vernáculas y la necesidad de considerar a las lenguas nativas como un vehículo para el aprendizaje, lo cual implica que debe ser aprendida y también enseñada (p.2)

Como se ha analizado las experiencias son diversas pero los esfuerzos no han sido suficientes, para promover y revitalizar la lengua nativa, la cual es una realidad que muchos docentes no creen que la enseñanza en lengua materna sea posible; sobre todo, el gran obstáculo radica en no saber como hacerlo como lo sostiene (Tobar, 2014).

Como se ha percibido, el asunto es de forma y una buena forma resulta de una acción reflexiva concienzuda del docente sobre la misma práctica, que conlleve al desarrollo y movilización de una serie de estrategias de intervención, que responda y apoye las motivaciones de los hablantes y que, a la vez, supla las necesidades de un sistema educativo incluyente y dé respuesta a la expectativa generalizada de un bilingüismo equilibrado, la cual es posible lograrlo a través de la investigación.

Latorre (2005) concibe la enseñanza como una actividad investigadora y la investigación, como una actividad reflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su quehacer cotidiano. La enseñanza deja de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida y realizada por el profesorado. (p.9)

Por otro lado, Camargo (2005) plantea que el quehacer del maestro está inscrito en un campo de conocimiento particular –la pedagogía– que para su crecimiento y acumulación requiere la investigación; y quién mejor que el mismo maestro para hacerla. De esta manera, el maestro puede contribuir al saber pedagógico al tiempo que agrega profesionalismo a su oficio, orientando sus acciones de manera reflexiva y fundamentada” (p. 111).

Haciendo un recuento de los autores referidos, se puede inferir que existen posiciones encontradas sobre si la LM es un óbice o es recurso imprescindible para el aprendizaje de otra lengua pero otros autores sostienen que a medida que el docente avanza en el conocimiento y manejo de la lengua objeto de estudio desarrolla la competencia comunicativa propia de cada lengua sin tener que valerse de la otra. Además, es importante que el docente no conciba la LM

un problema sino una oportunidad de aprendizaje y un mecanismo dinamizador en el aula de clases que conduzca a los estudiantes a reflexionar sobre la misma lengua, e incursionen en la investigación para consolidar los aprendizajes, teniendo en cuenta y haciendo uso efectivo del contexto.



Figura 4. Lucha libre tradicional plena actividad cultural 2018

2.2 Referentes teóricos

2.2.1 La oralidad

De acuerdo a Álvarez (2013) “la práctica de lo oral es transversal a todas las disciplinas y situaciones. Lo oral implica al conjunto de la persona. Es una habilidad comunicativa que implica tener un amplio vocabulario y manejo de las estructuras gramaticales.

Asimismo, la oralidad según Ong (1987) citado por Tovar & Gómez (2016) plantea que es la expresión de la palabra hablada - es la forma más natural, elemental y original de producción del lenguaje humano. Es independiente de cualquier otro sistema: existe por sí misma, sin

necesidad de apoyarse en otros elementos. Esta diferencia la caracteriza de la escritura, estructura secundaria y artificial que no existiría si, previamente no hubiera algún tipo de expresión oral. (p.35)

Según el escritor wayuu ciego de nacimiento Jusayu (1975) citado en III poesía, mito, lenguaje, saber y mundo indígena (la palabra, no obstante, va más allá de la letra, ha sido por siglos el epicentro de la cultura). Asimismo, Ferrer & Rodríguez (1998) citados en el mismo texto señalan tres figuras fundamentales de oralidad en este territorio: el put´chipü (palabrero o abogado), la outsü (piache o médico tradicional) y el jayechimajachi (el cantor, músico y poeta) (p.140)

De acuerdo a López (2013) en “Pensamiento y palabra en el universo Wayuu” la palabra en la cultura wayuu en su condición oral es la que determina los legados ancestrales y es la que entreteje o entrelaza todo lo existente: lo remoto-origen (jumaiwa), lo sobrenatural (Pulasü) y lo natural-mortal. Un camino se debe a otro y obstaculizar uno es poner en riesgo al sistema vital, para ello la Palabra... para destejer y tejer el camino... y recomponer la red de acuerdos. Así se orienta la organización Wayuu... unos a otros entrelazados por la sangre más allá del cuerpo individual (...) el tejido extenso de la familia que incluye el territorio, el área, el monte, la fauna... el linaje y el paraje, el sueño y la clarividencia”. (p.1)

El mismo autor plantea que la Palabra, encarna el Pütchipü, (personaje que tiene oficio de ejercer la palabra), recrea toda la riqueza de su tradición oral por medio de: relatos de mitos (Achikii jumaiwa), interpretaciones, sueños (Lapü), los cuentos (Aküjalaa) y los cantos (Jayeechi). La Palabra impregnada contiene todas las riquezas de las características de los valores wayuu; de allí deriva la relevancia del Pütchipü como una gran biblioteca moral del

universo wayuu, versado y protector de los valores, de la cojutujirawaa (valorarse), representados en los valores colectivos originarios: Ouunuwawaa (Solidaridad en la reciprocidad), Ayanamajaa (Trabajo colectivo en beneficio comunitario), Ekirawaa (Compartir lo que se produce), Akaalinjirawaa (Disposición al sacrificio, a colaborar, a participar permanentemente), el Painwa juluu Woumain (inclinación hacia el Acuerdo con el entorno), Awalaajaa (Conciliación y compensación), y la Wanaawajirawa Akuaipa (Justicia y equilibrio social Wayuu). (p.2)

Además, los palabreros, los arauras, y los out>sü, empiezan la labor pedagógica en forma espontánea y continúa durante toda la niñez y no es consecuencia sólo del desarrollo biológico y psicológico, también es aprendizaje cultural relacionado con el medio de vida de cada niño.

De acuerdo a Santos (2015) para trabajar con las lenguas indígenas resulta indispensable pensar en el desarrollo de la expresión oral para fortalecer o permitir la transmisión de saberes y conocimientos a través de las palabras, para reflexionar sobre la importancia de saber narrar, de saber contar en la lengua indígena. Por esta razón, las actividades que se propongan para el desarrollo de la habilidad oral tendrán que vincularse de manera directa con el entorno inmediato, con la cultura de los alumnos. (p.70)

Los estudios de Vigotsky (1968) lo llevaron al planteamiento de una conclusión fundamental acerca del desarrollo del pensamiento: "...El pensamiento verbal no es una forma innata, natural de la conducta pero está determinado por un proceso histórico-cultural y tiene propiedades específicas y leyes que no pueden ser halladas en las formas naturales del pensamiento y la palabra." (p.66).

La educación del wayuu, que habitan la zona rural del departamento de la Guajira, es vista como algo propio, es decir, es una educación propia, que se recibe en casa fundamentada en sus creencias y costumbres. Cabe aclarar, el proceso de formación que se le brinda a los niños (as) Wayuu está determinado por: actividades, géneros, socioeconómicas, roles y socioculturales. Tradicionalmente la enseñanza para la cultura no estaba dirigida a tiempo ni espacio ni a contenidos específicos, ésta se basa en la participación directa del niño (a) en las actividades de los arauras y out'sú teniendo en cuenta el sexo y la edad de la niña (o). Wayuu se le orienta para que poco a poco aprenda a ejecutar las labores que van a ocupar su vida. El conocimiento se inicia con observaciones de segmentos de la realidad en la que se aplicará dicho conocimiento, claro está que su pretensión debe basarse en el fortalecimiento de su cosmovisión y el reconocimiento de su especial relación con el territorio en que habitan: por lo tanto, el espacio, la interpretación de los sueños, los relatos míticos.

Asimismo, la práctica de la oralidad, la espiritualidad, la cosmovisión, y las experiencias vividas, constituyen el conocimiento para ser transmitido y compartido de generación en generación dentro de la cultura. Sin embargo, la educación formal ha logrado entrar dentro de esta etnia y por lo tanto se ha visto en la obligación de formar el currículo particular para esta cultura, con el fin de fortalecer sus costumbres y tradiciones.

De acuerdo a lo anterior, la oralidad es entonces la gama de habilidades que se obtienen del contacto y amplio conocimiento cultural que se modela para comunicarse verbalmente con efectividad. Es decir, es la forma de expresar con propiedad y aquiescencia a sus interlocutores. Además, implica desarrollar la capacidad de escuchar para comprender lo que dicen sus interlocutores y sus reales intenciones.

2.2.2 La lengua materna

Según Mercado (2010) la lengua materna del wayuu se denomina wayuunaiki, la cual pertenece a la familia arawak, asimismo, el autor plantea que las investigaciones lingüísticas, las lenguas que pertenecen a la familia lingüística arawak se caracterizan por:

“La subordinación marcada en la palabra mediante afijos de derivación o de cambios en la raíz. La mayoría de sus vocablos son términos complejos formados por la composición”

(Valdés, Etxebarria, 1991) citado por Maitena Etxebarria Arostegui y estos a su vez citados por (Rafael, 2010, p. 6)

La palabra wayuunaiki, es compuesta y compleja, donde wayuu significa “persona” y naiki es un morfema base de dos sustantivos y un verbo: anaa, aanükü y ekii. Donde wayuu significa persona, anaa equivale a estar bien., aanükü es lo mismo que decir boca y ekii denota cabeza. Lo que se está diciendo es: wayuu, anaa, anükü, ekii literalmente sería: persona, bueno, boca, cabeza interpretando lo anterior equivale a anasükat ojoitakat jikiru ´uje julüpüna junuiki wayuu en español sería lo mismo que: lo bueno que sale de la cabeza de la persona, por la boca refiriéndose a la oralidad. (Mercado, 2010, p.7)

Para empezar según Bloomfield (1964) citado en “pueblos indígenas y educación” define la lengua materna o llamada lengua vernácula como la primera en la cual una persona aprende a hablar (p.46)

Asimismo, Burga (2016) la lengua materna es la lengua que aprendemos primero a hablar, la que nos enseñaron nuestros padres en el seno del hogar y en la que primero logramos comunicarnos. (p.1)

Por otro lado, Lara (2015) sostiene que lengua materna se refiere a la primera lengua o idioma que aprende una persona. Se le llama "materna" porque es la mujer quien la transmite a los hijos. También se refiere a la lengua que se conoce mejor en el caso de los hijos de padres con idiomas distintos o en el caso de ser una persona que conoce muchas lenguas. Así como, a la lengua adquirida de forma natural sin intervención pedagógica. Ahora en el caso de la cultura wayuu, la lengua materna es el wayuunaiki por dos razones que son: por un lado, es la que hablan en la cultura wayuu y por otro lado, es la que aprenden los niños en casa sin la mediación de las instituciones etnoeducativas.

La lengua es pues, un elemento fundamental de la identidad cultural, realización personal y colectiva. Albó & Romero 2005 citados por Ramírez (s.f.) en “Tesis doctoral: Percepciones Sobre la Interculturalidad (Estudio Exploratorio con estudiantes y docentes de las unidades educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1”

Gadalmes (2011) en Ramírez (s.f.) hace hincapié en la importancia de la enseñanza en lengua materna en la educación, sobre todo los primeros años; además, señala que se debería combinar entre la enseñanza de la lengua materna y la enseñanza de esta lengua.

A su vez la UNESCO (2003) recalca que la enseñanza de lengua materna mejora las competencias lingüísticas en la primera lengua, los resultados de aprendizaje en las asignaturas y el aprendizaje de una segunda lengua (p.47)

En la misma línea Ramírez (s.f.) manifiesta que la lengua es la que se aprende hablar en la niñez, aunque no siempre es la lengua madre, o también se le denomina lengua primera.

A este respecto Santos (2015) manifiesta que especialistas como María Heise, Fidel Tubino y Wilfredo Ardito (1994) señalan que la lengua es un conjunto de formas y modos adquiridos de

concebir el mundo, de pensar, de hablar, de expresar, en estrecha asociación con las culturas. Es así que el lenguaje no solo es un instrumento de comunicación sino principalmente la expresión de una manera de concebir el mundo. Según Santos estos autores al igual que Chomsky consideran que dejar que se pierda la lengua de una comunidad implica la desaparición de una manera propia de concebir la realidad y una forma propia de pensar. (p.3)

Por último de acuerdo a *The Green Book of Language Revitalization in Practice* citado por Santos (2015) sostiene que la pérdida de una lengua es parte de la pérdida de culturas enteras y sistemas de conocimiento, incluyendo sistemas filosóficos, tradiciones orales literarias y musicales, sistemas de conocimiento sobre el ambiente, conocimientos médicos, así como prácticas culturales importantes y de habilidades artísticas. El mundo se enfrenta a una parte de la pérdida importante de la suma del conocimiento humano cuando una lengua deja de usarse. (p.28)

En concordancia con lo anterior, la lengua es el vehículo primordial de denominación, transmisión e identidad cultural por lo tanto es un elemento fundamental en la construcción de la identidad de los miembros de un grupo y en el desarrollo de la vida cultural (Anexo B).

TU WAKUPENA

Eetasu makajain Jerasa Juya wana juma
mekisaluin taya junain ekirajawa ainjusö taya wane
ainmajakaja Jupula tu takuaponte raka jupula karka
Jupushua.

Joutusu teka Juluje tu ekirajulekai Tainrun Juspushoa
tu taintekoka mapeena teka Julujusu tain wanee ana'a Jijaya
tu akumaja wanee ekerajule kapuleshana. teka kamalainu
tamuin apaja waneepia junain tu ekirajunaka anain taya
Jiatasö tu ekirajonna matajunresalu talata tama
otula müsia Jüma tu tayatainka. Jiasa wana juma
karka tia Julujusu tain waneepia y eesü wanee
kari nojotka otu tainjun tu tayatacuakala. Aishanasu
tapula tu murtka y keirekalu tam moulayaa Jijaya
tu ayatawa tu murtkaluirua keiresü tain tayulantar
tatyün juma ana'a wana juma mekietsaluin taya
junain ekirajawa Jululu tain tu tayatuinka waneepia,
ekirajasö taya pienchitu jukwaa juya junain karkalu
Jayatasu tu teikaluirua ayatasuirua jietta. Ayutsu taya
wane ana'a junain tu tayalainkalu.

Figura 5. Trabajos de los estudiantes de 10A: texto en wayuunaiki

I. MY FUTURE

A Few years ago when I was in grade, I worried
A lot about MY Future. Every day, I thought what
Am I going to do when I leave school? I didn't
Feel excited about the future. I just felt very
Scared one reason was that at that time I
found school difficult I usually studied hard
and listened in class well, I thought so

but my teachers never seemed to be very
happy with my work or with me when I think
back to, the se times now I remember that
sometimes I didn't concentrate very well and
also banded in work too late. this went on
for most of the year something happened
suddenly knew what my dream job was. I love
animals and I decided that I wanted to
become a vet I had to go to good
university I had to get good mark and to
well in my exams. from 8th grade on wards,

Figura 6. Texto traducido de wayuunaiki a inglés.

2.2.3. Palabra

La palabra para los wayuu se encuentra en tres partes del cuerpo: ale é estómago, a ín corazón y ekii cabeza. Cuando un indígena está escuchando una conversación de los abuelos u otras personas, se dice que guarda en el estómago las palabras (nünajuin nüle éerü) allí las conserva un tiempo y cuando quiere compartirlas, pasa al corazón: las guarda dentro del corazón (jülü ú na ín). En el corazón se encuentra el juicio, la sensatez igual que en la cabeza (jülü ú nikii) allí se encuentra la sabiduría. Cuando la palabra pasa por una de estas regiones del cuerpo humano, es cuando se profiere una palabra buena, es decir las palabras de sabiduría, las que enseñan. (Mercado, 2010, p.7)

Las lenguas maternas de acuerdo con el artículo 10 de la Constitución política de Colombia son oficiales en cada territorio. Así como, el wayuunaiki el castellano, son lenguas oficiales del departamento de la Guajira. Cabe recordar, que dicha decisión fue ratificada por el mandato 0002 de 1992 por la asamblea departamental de la Guajira.

En cuanto a la vitalidad de la lengua vernácula, se refleja en el uso de la palabra en las reuniones tradicionales: entierros, matrimonios, recepción de la palabra, procesos de compensación y círculos de la palabra. En dichos espacios, el empleo del wayuunaiki es obligatorio, puesto que como lo consigna Mejía (2011) citado por Polo (2017), es la que “permite codificar, significar y comunicar los espacios de representación del mundo étnico” e incluso soñar para entender lo que va a suceder en el futuro.

Según González (2016). El poder de la palabra es tremendo. Aunque muchas personas digan que una imagen puede valer más, y en ciertos casos es verdad, no hay que olvidar que cuanto

sale de nuestra boca tiene un valor. Así, lo más pequeño e insignificante puede hacer un gran daño, dependiendo cuáles sean las circunstancias de la comunicación.

De acuerdo a Polo (2017), la palabra constituye uno de los más caros e inestimables valores de la cultura wayuu. Incluso los actos más comunes de la cotidianidad de las comunidades están impregnados de sus magias y simbolismos. Como reza el epígrafe, tomado del plan de salvaguarda del sistema normativo wayuu aplicado por el palabrero “A la palabra como un tejido de pensamiento libre y mágico de la Guajira” Los relatos orales del mito, la interpretación de los sueños, los cantos, las leyendas, son recreados por la palabra” (p.51)

En este sentido, es posible afirmar en cualquier acto el wayuu está sustentado en el respeto a la palabra, el incumplimiento de la misma implica la pérdida de la tranquilidad, para corroborar lo planteado vale la pena traer a colación Guerra (2002) a su vez citado por Polo quien manifiesta “es bueno pagar siempre, porque pagar es igual a ser libre; el hombre belicoso ve la tierra reducirse a sus pies”.

Es respeto por la palabra, empeñada es norma de normas de la etnia; la palabra es la ley sagrada que no se lleva al viento [...] tiene las llaves de la vida y de la muerte en Salcedo (2013) citado por Polo. (P.52)

En este orden de ideas, para Polo un hombre es digno si se basa en el cumplimiento de su palabra, en contraste al indigno quien no la cumple. Esta afirmación descansa en el carácter perlocutivo de la palabra. De manera que al dar la palabra se da por hecho lo dicho. Si se pone una cita, se da por sentado que se cumplirá si nó se expone a pagar la falta o los daños que se pueda ocasionar. Ahora bien, en el wayuu tradicional, no existen cheques, ni letras de cambio, ni

contratos. Todos los negocios entre ellos se hacen de palabra; este es el cheque que respalda el ofrecimiento de alaulayu (p.52).

“La palabra mueve nuestro mundo wayuu. Hay palabras frías o calientes, palabras de dolor o alegría, palabras que agitan las tranquilas aguas de la historia o aplacan el viento que ensucia nuestra vista... La palabra hace visible lo invisible y mueve nuestra historia pasada y presente. Sin la palabra seríamos nuevamente los animales que hoy son los símbolos de nuestro linaje.”
Epinayu (2013)

Del mismo modo, en la santa Biblia se percibe que las palabras nombran y al nombrar dan forma. Esto se evidencia cuando Dios dijo: Sea la luz; y fue la luz.” (Génesis 1:3)

Asimismo, lo primero fue la palabra. Antes de la luz, antes del cosmos, antes del hombre. Sin la palabra nada hubiera existido. Las primeras palabras derivaron en creación.

"Y Dios dijo... Sea la luz; y fue la luz" El primer uso de la palabra estuvo al servicio de la creatividad; el término bíblico se refiere a creación que es producir de la nada. Creatividad se refiere a la posibilidad de producir desde algo que ya está creado. Si la palabra es entonces aquello que nos antecede, a la creación; es entonces la solución inmediata a los problemas sociales. De acuerdo a Stalman (2014) la Palabra es la que crea, que nombra, que transforma: la nada en mundo, la nada en cosmos, la nada en hombre. Según el mismo autor la palabra aunada a la creatividad, lleva también a relacionarse con el otro, a crear un vínculo afectivo. Asimismo, es la que transforma en comunicación, en historia, en relato, en mensaje, en contenido.

Stalman (2014), remata manifestando que vivimos en una era donde muchas marcas se encuentran perdidas en la oscuridad de lo desconocido. Una buena oportunidad para reaprender; para, a partir de la oscuridad, volver a crear luz, para reconectarse con el valor de la palabra y

recuperar la acción creativa. Recuperar lo esencial a partir del pensar, el decir, el hacer, de manera coherente, creativa y consecuente (P.2).

Cabe aclarar, que en la actualidad, hay alrededor de 200 wayuu monolingües; se comunican en dos de los dialectos reconocidos de la lengua: el wuinpejewoli literalmente arribero (Habitante de la alta Guajira) y wopümuinjewoli literalmente abajero (Habitantes de la media y baja Guajira; son dos formas dialectales diferenciadas por rasgos fonéticos y léxicos. Por otra parte, de los otros 400 mil no se conoce quienes son hablantes del castellano y wayuunaiki; es decir quiénes son bilingües. A pesar de la ubicación geográfica, el wayuu resuelve sus diferencias a través del uso de la “palabra”, ya sean bilingües, monolingües y arijunas; siempre y cuando se encuentren en el entorno wayuu, se rigen por este importante valor, se deben sentar a conversar y solventar las diferencias a través del uso adecuado de la palabra como aparecen en la imagen de abajo .(Anexo C).



Figura 7. El palabrero, el pleno resolución de conflictos.

2.2.4 El palabrero o pütchipü>ü

Mercado (2010) sostiene que para el wayuu todas las aves lloran, menos una que se llama en wayuunaiki “Utta”, en los relatos es el abuelo, el fundador de las normas y leyes de la cultura wayuu, es uno de los palabrerros primigenios “putche ‘ejena” -el pájaro Utta no llora, ríe. (p.19)

Ahora bien, el pütchipü'ü se deriva de la palabra pütchi que significa palabra y pü'ü denota oficio. Con su equivalente en español el “palabrero” es la persona encargada de llevar la palabra o quien tiene dicho oficio.

De acuerdo a Epinayu (2013) “La palabra del palabrero es una palabra que tiene peso, tiene historia, trae la solemnidad de la tradición que ha sido respetada por nuestros familiares de lejanos tiempos. Es una autoridad moral de nuestra cultura. No se puede confundir al palabrero con un narrador de noticias, o con un abogado que litiga para mantener su sustento diario. La inmaterialidad, declarada patrimonio inmaterial de la humanidad en el año 2010, del oficio del palabrero radica en que es una actividad que se lleva a cabo sólo cuando hay tensiones entre las familias, cuando se transgrede alguna norma de convivencia.” (p.2)

De igual manera Jayariyu (2011) sostiene que el Pütchipü'üi actúa como agente de control social para la aplicación de justicia, recreando la palabra y el saber ancestral que integra los fundamentos de vida espiritual, mitológica y social de la nación Wayuu. A su vez él junto con la mujer Ouutsü, quien es la experta religiosa en la comunidad, constituyen la reserva moral y espiritual del Universo Wayuu; ambas figuras encarnan el conocimiento que teje la consistencia de vida social y espiritual de los individuos Wayuu. En otro modo, la mujer Ouutsü se instituye como autoridad espiritual en cuyo entorno giran los asuntos humanos y divinos. Su oficio como intermediaria entre los Wayuu y el mundo de lo sobrenatural permite sanar las calamidades ocasionadas por los espíritus de las enfermedades. Como depositarios del conocimiento la Ouutsüy el Pütchipü'üi se reconocen como máximas autoridades, que a través de sus funciones en la comunidad, sustentan los fundamentos principales del Sistema Normativo Wayuu.

De lo anterior, se puede deducir que el palabrero (püitchipuu) es la persona que lleva la palabra impregnada de paz y respeto, la que puede dirigir o reorientar la dirección de los caminos torcidos; se lleva la palabra para aplacar o menguar los ánimos alterados de la cual salen las palabras calientes, adoloridas y que ensucian la visión. En fin el palabrero o mediador, es el arquitecto que reconstruye la armonía social, el que tiene la capacidad de trazar con su bastón los caminos para restablecer la sana convivencia entre los clanes. “Seguiremos siendo wayuu mientras recibamos con respeto el gesto adusto de nuestros familiares cuando nos dicen en tono confidencial: esü kasachiki, se augura malos momentos.



Figura 8. Imagen del primer palabrero según la mitología wayuu

2.2.5 Lengua materna vehículo de enseñanza

De acuerdo al documento “Estrategias de Educación Intercultural Bilingüe” (2013), desde el principio del siglo XX, los pueblos indígenas vienen reclamando conceptos educativos que tomen en cuenta su situación específica. El pilar fundamental de las primeras iniciativas fue el

uso de las lenguas indígenas como idioma de la enseñanza, Especialmente en el nivel primario.

(p.3)

Desde entonces, según López (2009) citado en el escrito previamente mencionado, han surgido tres modelos diferentes que son:

Estrategias bilingües de transición, la educación bilingüe para el desarrollo igualitario y la educación bilingüe para el enriquecimiento mutuo.

Para Gass (2008) citado por Santos (2013) entiende en términos generales que la L1 es la primera lengua que alguien aprende. También se conoce como lengua primaria, lengua nativa o lengua materna.

Galdames (2007) plantea que el idioma (lengua materna) es vehículo de desarrollo conceptual y cognitivo. El aspecto conceptual se refiere a la idea de conocer, entender y apropiarse de conceptos que pueden serle de utilidad al individuo. (p.29)

De acuerdo a Galdames, Walki & Gustafson hoy en día en las escuelas presentan un nuevo sistema de educación intercultural bilingüe (lenguas indígenas y castellano), el currículo de lengua materna indígena es fundamental e importante. (p.14)

Con respecto a lo anterior, la Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth actualmente cuenta con currículo trilingüe solo que se le ha dado tanta relevancia a la enseñanza del español por encima de la lengua materna y la L3 (inglés), está última se ubica en el bilingüismo tardío, ya que se empieza a enseñar con mayor exigencia a partir del inicio del bachillerato por falta de docentes capacitados en la materia.

A lo largo de la historia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas foráneas el empleo de la lengua materna en el aula ha sido objeto de críticas puesto que, se considera un

atraso. A pesar de todo, todas las lenguas, aun las llamadas primitivas, podrían llegar a ser un medio de enseñanza; algunas, posiblemente, servirán solamente de transición para el estudio de una segunda lengua, mientras otras podrán utilizarse en todos los grados de la enseñanza.

Aunque esto sea cierto desde el punto de vista lingüístico, existen sin embargo otros muchos factores -sociales, políticos, económicos y prácticos- que impiden el desarrollo de esas lenguas, y aun el empleo de aquellas que se encuentran ya bien adaptadas para utilizarse en la enseñanza.

Algunas de esas dificultades pueden superarse rápidamente (por ejemplo, la ortografía), mientras que otras (sociales o políticas) quizá necesiten más tiempo, en el mejor de los casos.

Ahora bien, de acuerdo al Instituto Cervantes (2016) a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras el empleo de la lengua materna en el aula ha sido objeto de vaivenes. Es decir, muchas veces la utilizan solo para hacer comparaciones gramaticales y traducciones sin un objetivo claro de aprendizaje que contribuya al fortalecimiento de la lengua materna en los estudiantes.

En contraste con el anterior, diversos estudios plantean que el uso de la lengua materna en los procesos de enseñanza y aprendizaje no es algo novedoso, José Aguilar en 1950 en Filipinas ya había experimentado el empleo de una lengua vernácula (hiligaynon) como medio de instrucción concluyendo y resultando más eficiente que el inglés como vehículo de enseñanza. De acuerdo al mismo autor la lengua local usada en los primeros grados une la casa con la escuela. Los padres afirman que la lengua vernácula “abre la mente de los niños” y añaden de modo significativo que “los niños saben así explicar en sus casas lo que han aprendido en la escuela”. (p.214)

Ahora bien, para dar respuesta satisfactoria a las necesidades que se presentan en los grupos étnicos no son suficientes conocer las metodologías, estrategias, modelos y enfoques si no también las normatividades que protegen y amparan la Educación Indígena, para facilitar los procesos de intervención en el aula de clases (Anexo D).

2.2.6 Educación bilingüe

Según Baker (2006) citado por Lasagabaster y Wigglesworth (2009) el término educación bilingüe engloba una mirada a modelos diversos. Por esta razón, la divide en tres tipos principales que son: modelo de educación monolingüe para hablantes bilingües, modelos débiles de educación bilingüe para hablantes bilingües y modelos fuertes o intensivos de educación bilingüe para hablantes bilingües. Los dos primeros modelos están diseñados para niños hablantes de una lengua minoritaria y tienen como objetivo su asimilación para que puedan incorporarse a la mayor brevedad al sistema educativo principal, que es monolingüe. (p.91)

El desarrollo de las lenguas maternas de los estudiantes no es por tanto el objetivo principal de estos programas bilingües y los programas denominados bilingües intensivos, las dos lenguas se utilizan en la impartición de las diferentes asignaturas. La gran diferencia entre este último tipo de programa y los dos anteriores consiste en que los programas intensivos o fuertes promueven el Bilingüismo aditivo, es decir, el fenómeno del mantenimiento y desarrollo tanto de la L1 como de la L2 mientras que los otros dos programas buscan la asimilación y la integración de la población minoritaria en la lengua y la cultura de la mayoría Bee, Chin y Wigglesworth (2008) citados por Lasagabaster y Wigglesworth (2009) en Multilingüismo, educación bilingüe, lenguas indígenas e inglés en Australia (p.92)

Según Bauer (2007) citado por Salamanca (2015) en bilingüismo y desarrollo cognitivo, existen distintos tipos en función de la edad y del entorno. De acuerdo al mismo autor lo que más impresiona es el de el niño, adquirido a una edad precoz y simultaneo, gracias a la presencia de dos lenguas en el entorno inmediato. Si la segunda lengua se introduce en el entorno del niño de los tres años, se suele decir, que es un bilingüismo precoz y consecutivo. En cambio si el contacto se produce después de los seis años, los mecanismos de aprendizaje, diferentes de los implicados en la adquisición del lenguaje, conducen a un Bilingüismo denominado tardío.

Por otro lado Grosjean (2010) a su vez citado por Salamanca (2015) afirma, que existen diferentes factores que determinan el desarrollo del Bilingüismo en el niño, uno es la necesidad de comunicarse con otras personas que no hablan la misma lengua. (p.7)

Partiendo de la mirada de los autores se puede deducir que el contexto etnoeducativo objeto de estudio, la L2 (español) ostenta el caso de un Bilingüismo precoz y consecutivo y la L3 (inglés) en los estudiantes de la Institución Etnoeducativa se caracteriza por ser un Bilingüismo tardío ya que el contacto se produce a partir de los seis años, el cual se intensifica más a medida que los niveles suben. Además, la gran necesidad que es evidente es la interacción en L2 y en cuanto L3 solamente se da en el contexto escolar En cuanto a la L1 es la de mayor uso en forma oral, muy poco la utilizan en forma escrita ya que se desconocen las normas gramaticales de la lengua. Por lo tanto, son pocas las memorias que se conservan de los valores ancestrales wayuu, cada día se encamina al peligro de extinción por falta de promoción y recuperación de la gran riqueza cultural.

De acuerdo a Ramírez (s.f.) en el mundo existe una diversidad lingüística de entre 6.000 y 7.000 lenguas. La mitad de estas lenguas están en peligro de extinción. Según el mismo autor, el

mundo debería cuidar la pluralidad lingüística, dado como mostraran los polémicos trabajos de Edward Sapir y Benjamin Lee whorf en Figueroa (2005), cada lengua supone una perspectiva frente al mundo, además de un rasgo identitario de cada grupo social y una forma de cultura viva.

Según Pop (2015) a través de la historia, se ha visto que la pérdida de los idiomas indígenas significa, no solamente la pérdida de los conocimientos tradicionales, sino también la pérdida de la diversidad cultural, lo que socava la identidad y la espiritualidad de las comunidades y las personas. Además, la diversidad biológica, lingüística y cultural, son inseparables y se refuerzan recíprocamente, de modo que cuando se pierde un idioma indígena, también se pierden los conocimientos tradicionales sobre cómo preservar la diversidad biológica del mundo y hacer frente al cambio climático y otros problemas ambientales.

Del mismo modo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), plantea que existen cerca de 600 idiomas que han desaparecido en el último siglo y otros siguen desapareciendo, al ritmo de un idioma cada dos semanas. Como consecuencia de la erosión lingüística, gran parte de la enciclopedia de conocimientos indígenas que suele transmitirse oralmente de una generación a otra corre el riesgo de perderse para siempre.

Al respecto, existen buenas prácticas que se pueden replicar, como, por ejemplo, incluir los idiomas y las culturas indígenas en la atención de la primera infancia y en los programas de estudio y promover el multilingüismo como se hizo en Sabah, Borneo (Malasia). Los centros de atención de la primera infancia preparan a los niños para las escuelas primarias del Estado y refuerzan también su capacidad de entender su propia lengua y practicar su propia cultura. En

Bolivia por ejemplo el programa de Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos, una iniciativa de cooperación entre la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba (Bolivia) y una organización bilateral, ha otorgado títulos de posgrados en educación lingüística, cultural y bilingüe para los países andinos. Otra iniciativa exitosa en el Canadá ha sido el programa de radiodifusión de los aborígenes del Norte, que ha financiado organizaciones como la Inuit broadcasting Coporation durante más de 25 años, para apoyar la programación de radio y televisión y su emisión en idiomas indígenas.

En Costa Rica Existen nueve etnias indígenas distribuidas básicamente al sur del país, a ambos lados de la Cordillera de Talamanca. Actualmente hay cuatro lenguas vivas: Cabecar, Bribri, Nagbe y Maleku. El país cuenta con un marco legal para la revitalización lingüística de las lenguas indígenas. Costa Rica ha suscrito diferentes declaraciones y convenios internacionales, relacionados con la protección de los derechos de las minorías indígenas entre ellos está el convenio de la OIT (y la declaración de derecho de los Pueblos indígenas de las Naciones Unidas) (Anexo E).

En Brasil, hay un sistema de educación indígena diferenciado, este modelo de educación, establece que los docentes de las comunidades indígenas deben ser indígenas. Además, el Estado ha logrado reconocer las lenguas brasileñas como patrimonio, no solamente las indígenas sino también aquellas lenguas que se tienen como lenguas de inmigración. Esto ha desembocado en una serie políticas que han apoyado el reconocimiento y el fortalecimiento del multilingüismo en Brasil.

El Bilingüismo puede ser estudiado de dos perspectivas distintas: la sociolingüística y la psicolingüística. Según la autora el primer enfoque no se refiere a los individuos sino a las

sociedades en la cual confluyen el uso de dos o más lenguas en cambio la psicolingüística se encarga de los procesos cognitivos del sujeto a través del uso de las dos lenguas, y la relación que se establece entre el pensamiento y el lenguaje. (Cárdenas, 2013, p.3)

Para Bloomfield (1933), el bilingüismo implica la capacidad para hablar dos lenguas como lo hacen los hablantes de lengua materna, produciendo enunciados bien formados, portadores de significación.

Ahora bien, Bermúdez y Fandiño (2012) sostienen que existe cierta evolución en las definiciones sobre bilingüismo. Los primeros conceptos parecen ser razonamientos fundamentales que enfatizaban la idea de un bilingüe equilibrado que domina perfectamente ambas lenguas. Por su parte, las propuestas más actuales dejan de categorizar o rotular a los individuos bilingües para detallar o determinar su desarrollo psicológico, su organización cognitiva, sus especificidades comunicativas o su interrelación con su entorno cultural. (p.8)

En Colombia, existe una predisposición a privilegiar el funcionamiento de programas de educación bilingüe centrados en inglés-español, en detrimento de otras lenguas extranjeras o de lenguas indígenas. Para Mejía (2006), el país necesita diseñar e implementar una educación bilingüe equilibrada, la cual comprenda todas las lenguas y culturas presentes en el país. Esta necesidad conlleva, entre otras cosas, el estudio cuidadoso y sistemático de asuntos como identidad, sensibilidad cultural, políticas lingüísticas e interculturales, etc. Este estado de cosas demanda entender que el trabajo con educación bilingüe no depende tan sólo de la contratación de profesores con altos niveles en las lenguas meta sino de que “tanto profesores como administradores escolares entiendan los principios del Bilingüismo y la educación bilingüe, de

manera que sean capaces de tomar decisiones informadas sobre asuntos lingüísticos y académicos según sus contextos específicos” (p.165).

Uno de esos asuntos tiene que ver con la planificación y aplicación de la política lingüística ya que, como lo expone esta autora, una nación plurilingüe y multicultural como la nuestra requiere de disposiciones lingüísticas que tomen en cuenta tanto intereses exolingües, tendientes a hacer parte efectiva de un mundo globalizado, como intereses indolingües encaminados a confrontar oportunamente nuestras complejidades locales y la mejor manera es propiciar espacios adecuados para que comprendan desde su entorno social.



Figura 9. Estudiantes de 10A, trabajando la relación entre lenguas: wayuunaiki e inglés

2.2.7 Educación Intercultural

De acuerdo a Mercado (2010), en su trabajo de tesis de grado titulada: Lingüística: herramienta fundamental para hacer algunas reflexiones sobre el cambio de significados de palabras en wayuunaiki y de la creencia del wayuu.

Actualmente se pretende que los centros educativos, llamados “etnoeducativos” sean un espacio de diversidad cultural. Donde se reconozca y se respete la forma de ser de los demás, en especial, de aquellos que hacen parte de la otra cultura. Los wayuu llegan a estos centros para aprender supuestamente, el saber del alijuna “extranjero” sin olvidar lo suyo como indígenas, pero se sigue silenciando la lengua madre, la cosmogonía y otros aspectos culturales. (Mercado, 2010, p.27)

En la actualidad existen indígenas que han pasado por los grandes centros educativos como la universidad y sea han graduado como “etnoeducadores” precisamente para convertir los salones en un espacio de multiculturalidad donde se puedan respetar las creencias, pero siempre caen y siguen el modelo tradicional de la sociedad dominante,(...)pretende meter al molde de la educación diseñada para estos centros educativos y todo lo que no entre en este modelo se convierte en problema; y es cuando proceden a cortar lo que sobra, igual que en la época de la colonia, no ha cambiado en nada. (Mercado, 2010, p.27)

Según Aguado (1991).la perspectiva intercultural en educación surge como consecuencia de la confrontación de dos o más culturas dentro de una misma sociedad en la cual deben coexistir y supone la última fase de un proceso que se inicia cuando en los años sesenta emergen los movimientos de revitalización étnica, cultural y racial en la que podían reconocerse. (p.2)

De acuerdo a Jiménez (2005.) citado por Ramírez (s.f.) la interculturalidad hace referencia a la relación, al diálogo, a la interacción dinámica entre culturas.

Según Ramírez (s.f.) La educación intercultural (EI) es una de las propuestas educativas en los países con fuertes grupos migratorios y en los países con presencia indígena o afrodescendiente, es decir con grupos minoritarios autóctonos y alóctonos en Bolívar 2004 citado por el autor referido.

La interculturalidad, desde la reflexión pedagógica, propone una pedagogía de la equidad porque postula la igualdad en la diversidad y la justicia social frente a las desigualdades, una pedagogía de la diversidad porque reconoce la diversidad; una pedagogía democrática porque defiende el pluralismo democrático y una pedagogía de inclusión porque busca incluir los sectores marginados, como los migrantes, las minorías étnicas y los indígenas como lo plantea Sánchez (2006) citado por Ramírez (s.f.)

La educación Intercultural Bilingüe y la ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas establece que las autoridades educativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. En los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos (art.11). También se prevé el deber estatal de garantizar que los/las profesores/as que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate (art. 13). (p.25)

De acuerdo a Nikolaou & Kanavouras, (2006) en el mundo el desarrollo es viable, continuo o sostenible, está conectado de forma muy sólida al respeto de la cultura específica del otro a la necesidad de un acercamiento empático hacia las otras culturas y la conservación de las mismas, en su contexto y no fuera de él. (p.82)

De acuerdo a Bartolomé (2002) citado por Leiva (2010) en “Fundamentos de la Educación Intercultural: Construyendo una cultura de la diversidad para una escuela Humana e inclusiva”, señala que la clave para que las identidades culturales se construyan y se desarrollen desde un mayor dinamismo está relacionada con la valoración crítica de la propia cultura, así como la apertura a otras culturas, descubriendo las potencialidades y valores culturales de las mismas, todo ello para poder ser capaz de desarrollar unas óptimas competencias interculturales. (p.18)

De acuerdo a Ruiz (2011), la educación intercultural es, ante todo, un modelo educativo y manera de entender la educación y supone un proceso continuo (p. 18)

De acuerdo al mismo autor, los procesos de enseñanza y aprendizaje de naturaleza intercultural deben basarse en la construcción de actitudes que promuevan los valores y el encuentro entre las culturas, implicando a los estudiantes en la apertura, la empatía, al reconocimiento, que les permita entender las formas de reaccionar y actuar de las culturas presentes en su entorno (p.20).

Por consiguiente, el objetivo de la educación intercultural bilingüe es crear sociedades democráticas, inclusivas y libres de racismo y etnocentrismo. Además, porque se trata de comprender dos o más realidades conmensurables entre lenguas la cual permite sortear una mayor capacidad cognoscitiva en la educación; y lo otro, porque es incalculable la riqueza que brinda el aprendizaje de dos lenguas, sobre todo a nivel cognitivo, porque, además de ampliar la

significación, se está desarrollando una personalidad más sensible con el entorno donde se habita, generando un intercambio social y mayor comprensión del mundo. Con relación a lo anterior, se puede aplicar la metáfora, el wayuu y el alijuna (No wayuu) son constelaciones y no islas; tienen el deber de hacer que la interculturalidad propicie el encuentro de los mundos y de una manera enriquecedora.

De lo anterior se puede deducir que la “interculturalidad”, es el proceso en el que dos o más culturas realizan un intercambio e interactúan en forma general. Es decir, es una forma de integración y convivencia, primando la importancia sobre el respeto a la diversidad. Desde la perspectiva de los derechos humanos, esta supone la construcción de cierta reciprocidad, con igualdad entre los distintos participantes. (Anexo E)

CAPITULO III

3. Metodología

3.1 Enfoque, metodología y alcance.

La presente investigación se desarrolla desde el enfoque cualitativo, enmarcado en la metodología de la investigación-acción educativa.

Hernández, Fernández & Baptista (2006) afirman que:

El enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y lo convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, grabaciones y documentos. De acuerdo a la anterior definición, se enmarca dentro del enfoque cualitativo porque en el desarrollo de la misma, cada práctica de aula fue sistematizada, analizada y con base en cada una ellas, el docente realizó procesos de reflexión

para transformar su práctica pedagógica. Asimismo, se utilizaron técnicas, métodos, e instrumentos cualitativos como: los diarios de campo, las entrevistas, rúbricas de evaluaciones, fotografías y vídeos con sus respectivas transcripciones.

Elliot (2000) la define como un diseño fundamental en el cambio educativo, habla de que comúnmente la enseñanza y la investigación se plantean como actividades independientes, mientras que desde el punto de vista práctico, la reflexión y la acción no son sino dos aspectos de un único proceso (p.27).

El objetivo fundamental de la investigación acción según Sacristán (1995), es el de mejorar la práctica antes de producir conocimiento (p.426).

Partiendo de los planteamientos de los autores, se puede manifestar, la investigación acción se enmarca dentro del enfoque cualitativo porque en el desarrollo de la misma, cada práctica de aula, se sistematiza y se analiza con base a cada una ellas, el docente realiza procesos de reflexión para transformar su práctica pedagógica. Asimismo, utilizan técnicas, métodos, e instrumentos cualitativos como: los diarios de campo, las entrevistas, rúbricas de evaluaciones, fotografías y vídeos con sus respectivas transcripciones.

En la investigación cualitativa es preciso acceder a una comprensión profunda y concienzuda de la realidad así lo afirma Alvares (2005) cuando manifiesta que los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas (p.7).

3.2 Diseño de Investigación

De acuerdo a Camargo (2005) el quehacer del maestro está inscrito en un campo de conocimiento particular –la pedagogía– que para su crecimiento y acumulación requiere la

investigación; y quién mejor que el mismo maestro para hacerla. De esta manera, el maestro puede contribuir al saber pedagógico, al tiempo que agrega profesionalismo a su oficio, orientando sus acciones de manera reflexiva y fundamentada” (p. 111).

Por otro lado, Hernández (2006) sostiene que la finalidad de la investigación acción es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad. (p.496)

Asimismo, Sandín (2003) citado por el anterior autor señala que la investigación acción pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad (social, educativa. Económica, administrativa etc.), que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación (p.496).

Por su parte Latorre (2005) plantea que la investigación acción, como una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales, les posibilita revisar sus prácticas a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas (p.5).

Elliot (1993) citado por Latorre define la investigación acción como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Es decir, la entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesor, que tiene como objetivo la comprensión (diagnóstica) de los docentes y de sus problemas prácticos (p.24).

La investigación-acción educación nace y se construye desde la práctica pedagógica desarrollada en el aula, con el propósito de comprender, transformar la misma, mediante las diferentes etapas del proceso investigativo y se realiza por ciclos de reflexión.

Guzmán (2016), define los ciclos como una serie de fases o estados por los que pasa un acontecimiento o fenómenos y, que se suceden en el mismo orden hasta llegar a una fase o estado a partir de las cuales vuelven a repetirse en el mismo orden. En resumen, la investigación-acción es un diseño de investigación que se desarrolla a través de ciclos de reflexión acción y cada uno está constituido por las siguientes fases: planear, intervenir, evaluar y reflexionar. La planeación es la aplicación metódica del intelecto docente, la toma de decisiones de forma anticipada, con base al conocimiento previo del contexto, para manejar las acciones presentes y prever las consecuencias a futuro, orientado al logro de un propósito claro y satisfactorio. En la fase de implementación, el docente realiza los procesos de enseñanza, ejecuta las actividades y tareas diseñadas en la planeación, interpreta las situaciones de aula y evalúa los aprendizajes y comprensiones que sus estudiantes van alcanzando. Con esta información, pone en juego su Saber Pedagógico para tomar decisiones sobre su actuar y realizar ajustes a lo planeado. Para mayor ilustración se trae a colación la imagen de los diferentes momentos de la investigación acción.

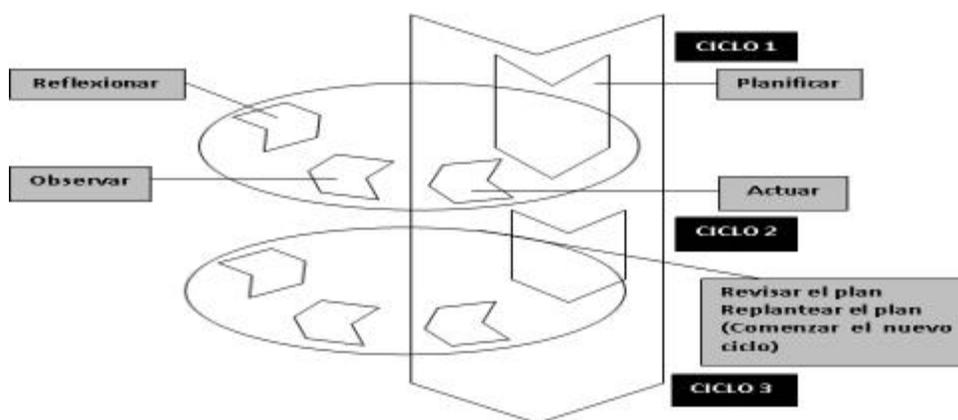


Figura 10. Los momentos de la investigación-acción (Kemmis, 1989). Tomado de Latorre, 2003. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.

En esta fase de la evaluación, se materializa la práctica de aula, acción que debe ser documentada para posteriormente ser analizada y finalmente, la fase de evaluación entendida

como un ejercicio interpretativo y crítico de la acción de la enseñanza que se sustenta en evidencias y cuyo propósito es brindar información que permite adelantar acciones de mejora.

3.3 Alcance

Danhke, (1989) citado por Hernández et al. (2006). Sostiene que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así (valga la redundancia) describir lo que se investiga. (p.102)

Por lo anterior, el presente trabajo investigativo tiene un alcance no solo descriptivo, sino propositivo del tema, pues no está enfocado exclusivamente en la recolección y análisis de datos asociados al problema y a la descripción de los mismos, sino que pretende plantear una propuesta pedagógica, orientada a la solución de las dificultades que presentan los estudiantes en cuanto a los procesos de comprensión lectora en los diferentes niveles, y a mejorar y renovar las prácticas de aula e invitar a otros docentes, que atraviesan por la misma situación, a generar espacios de reflexión e investigación en torno al mismo tema.

3.4 Población

3.4.1 Docente investigador, estudiantes de la media participante en la investigación

A través del presente proyecto de investigación acción, se hizo una reflexión en la práctica pedagógica fundamentada en los procesos de evaluación formativa para reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la media académica de la Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth (Alta-Guajira), corregimiento de Uribia, el cual propende por mejorar la comprensión entre lenguas a través de la estrategia de relación entre el wayuunaiki e inglés como una alternativa de recuperación lingüística por de la lengua vernácula.

El docente investigador es: Leonidas Segundo Brito Prieto. Licenciado en lenguas modernas con 16 años de experiencia, quien actualmente se desempeña como director del grado 11A de la jornada única (Anexo F).

A continuación, se relaciona el grupo participante en el proceso de investigación.

Tabla 1. *Población participante en la investigación*

Docente	Grado	Número de estudiante	Carga académica
Docente	10A	30	Inglés en la media

Nota: grado, número de estudiantes a cargo y asignación académica de cada docente investigador.



Figura 11. Imagen de los estudiantes del grado 10A, espacios de acompañamiento y seguimiento al trabajo individual.

3.4.2 Contexto

Esta investigación aborda el contexto desde seis ejes básicos: contexto local, cultural, socio-económico, familiar, institucional y de aula.

3.4.3 Contexto local

El corregimiento de Nazareth, está ubicado en el municipio de Uribia, departamento de la Guajira, el cual se encuentra en un lugar de difícil acceso; ya que para llegar a dicho corregimiento se transita por trochas a seis horas de la ciudad de Uribia en verano y en tiempo de invierno puede significar más horas de viaje por la dificultad que presentan las vías en esta temporada. Aproximadamente, se encuentra a 132 kilómetros al norte del municipio de Uribia. Limita al norte con el mar caribe y corregimiento de puerto estrella, y el corregimiento de Puerto López y Venezuela; al oriente corregimiento de warer'pa y el mar Caribe y al occidente el

municipio de Uribia. En él se encuentra la Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth, la cual cuenta con una sede principal y siete aulas anexas o aulas satélites de tipo multigrado. La sede principal está ubicada en el casco central del corregimiento y está dividida en primaria, y secundaria con jornada única. Las siete aulas satélites están ubicadas en zonas periféricas, aula de Warer>pa la cual que lleva el nombre del corregimiento, aula de Toromana que también lleva el nombre del corregimiento, aula de santa Cruz, aula de Jasariru, aula de Monte rey, aula de Sierra Maestra y aula de Yuliwou.



Figura 12. Ubicación geográfica Institución Etnoeducativa

3.4.4 Contexto cultural y socioeconómico

El contexto de la Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth (Alta-Guajira) presenta una población wayuu perteneciente a estrato cero. Los habitantes del corregimiento de Nazareth viven de la artesanía, de la capricultura y de la ganadería; las dos últimas son prósperas en invierno, pero si el verano se hace largo los animales sufren los estragos

de la sequía, por lo que la primera y la pesca son la principales actividades económicas de la población.

3.4.5 Contexto familiar

Los estudiantes que integran la Institución etnoeducativa pertenecen a familias nucleares, monoparentales, ensambladas y, de hecho. El nivel de escolaridad de la gran mayoría de los padres de familia es nulo, una menor proporción, no supera la educación primaria y pocos terminaron sus estudios secundarios.

Los aspectos mencionados son relevantes para la realización de esta investigación y permiten tener un panorama más claro al abordar la temática propuesta, en palabras de Flórez et al. (2009), “se amplía el rango de abordaje de los fenómenos al no hacer explicaciones u observaciones parciales de los mismos, ni limitar la observación y el análisis a un solo campo disciplinar o teoría, por, para tener en cuenta todas las relaciones que los fenómenos proponen, haciendo uso del mayor número de posibles herramientas de investigación existentes para dar cuenta de ellos”.

3.4.6 Contexto institucional

La Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth (Alta-Guajira) como sede principal cuenta con los niveles de cambiar por: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. También cuenta con ocho aulas satélites o anexas con los niveles de preescolar a quinto, la Institución tiene 40 docentes nombrados y 20 contratados, distribuidos entre la sede principal y las aulas satélites.

Los planes de estudio están fundamentados en los lineamientos curriculares, los estándares de calidad y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), establecidos por el Ministerio de

Educación Nacional, con el propósito de brindar educación integral a la comunidad wayuu de la Alta Guajira.

3.4.7 Horizonte institucional

Misión

Ofrecer una educación integral a partir del contexto sociocultural wayuu de la Alta guajira, mediante la ejecución de proyectos interdisciplinarios integrales, en todos los niveles de la educación, para responder a las expectativas de la educación superior, al trabajo laboral y al progreso de la región. (PEI, 2018 p.28)

Visión

La Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth, para el año 2020 pretende ser la institución líder en la transformación de su realidad, generadores de productividad a través de los programas impulsados en el PEI, 2018 p.28.

3.4.8 Desarrollo curricular

El PEI de la Institución Etnoeducativa se desarrolla los tres niveles del proceso curricular a saber:

Macro currículo

Para la práctica docente se parte de los parámetros establecidos por el MEN, lineamientos curriculares, estándares de competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje, que establecen las estrategias y orientan los tópicos a desarrollar en los diferentes grados.

Meso currículo

En la Institución Etnoeducativa se pone en práctica el modelo pedagógico constructivista desde la perspectiva de Jean Piaget y Vigotsky, con un enfoque basado en el aprendizaje

intercultural, en el que se plantea que el aprendizaje del alumno depende del contexto social. Con esto se pretende buscar programar y planear espacios educativos que permitan el diálogo de saberes para propiciar el aprendizaje intercultural y, por ende, la construcción y la reconstrucción del conocimiento mediante un proceso que involucre la naturaleza social inmediata de los estudiantes (Vigotsky, 1979).

Micro currículo

En este contexto se transversaliza y se comparten las prácticas pedagógicas de aula para generar procesos de enseñanza y aprendizaje articulados, concretos y significativos. Por otro lado, se reflexiona sobre las diferentes acciones dadas en el aula de clases para analizar, construir y reorientar las prácticas pedagógicas, atendiendo a las dificultades y necesidades de los estudiantes, en torno al uso de la lengua vernácula como vehículo de enseñanza en contexto.

3.4.9 Contextos de aula

Para Trevisán (1995) citado por Ortiz (2011) el contexto social es favorable para el aprendizaje si comprende los siguientes elementos: un aprendizaje en contexto, la creación de oportunidades para que se dé el aprendizaje la acentuación de la motivación intrínseca de los participantes, la promoción de estrategias de aprendizaje y la organización de los diálogos que favorecen la comunicación y la retroalimentación entre el grupo. (p. 45)

Del mismo modo, Ativa (2000) citado por el mismo autor, define el contexto como clima adecuado para el aprendizaje, requiriendo de tres aspectos básicos para lograrlo: los acuerdos que se establecen entre los participantes, las reglas que se asignan y las acciones que se realizan.

De la misma manera Cubero (2005) en Ortiz (2011) el contexto es un escenario sociocultural que considera: el entorno espacio temporal, el entramado de personas que actúan en ese

escenario, las intenciones, los motivos y metas tanto en el plano personal como del escenario en sí; las actividades y tareas que realizan en ese escenario, los formatos interactivos y además el tipo de discursos que se pone en juego (p.45).

Finalmente, Ortiz (2011) define al contexto áulico como el conjunto de procesos que se vive en ella, estos procesos se estructuran en tres dimensiones básicas que son: a) la estructura de las actividades que organiza el docente, b) las interacciones entre los participantes del aula que se derivan de la realización de las actividades propuestas y c) las estrategias que se utilizan para construir el significado del contenido temático. (p.51)

En este orden de ideas, en esta investigación el contexto juega un papel fundamental ya que es el que entrelaza y es algo favorable, siempre cuando se condicione el mismo para que se dé el aprendizaje significativo desde de la perspectiva de Ausubel; el cual depende de la creatividad del docente para mantener vivas en los estudiantes las ganas de aprender durante todo el año académico. Así como el palabrero mantiene viva la esperanza de la paz, cada vez expresa cada palabra en los diferentes diálogos que se realiza para limar las asperezas claniles.

Contexto de Aula grado 10A

El aula 10A de la jornada única de la Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth (Alta-Guajira) del municipio de Uribia, corregimiento de Nazareth, cuenta con un total de 30 estudiantes: 20 niñas y 10 niños, cuyas edades oscilan entre los 14 y los 16 años. Es un curso que se caracteriza por su trabajo, participación e interés por aprender, pero la gran debilidad es la capacidad de razonamiento o pensamiento. Sobresalen por sus habilidades artesanales, deportivas y matemáticas. Además, siguen normas e instrucciones en su mayoría, pero en ocasiones se desconectan de las actividades, por lo tanto, presentan un desempeño

académico bajo, especialmente en el área de lenguaje. Finalmente, el grado está conformado, estudiantes con ciertas dificultades de aprendizaje e inclusión. Esta última para dar respuesta a los problemas de dificultad visual, hiperactividad, dislexia, etc. La práctica de la equidad para asegurar las mismas oportunidades para todos y superar cualquier tipo de discriminación. Además, el reconocimiento de los esfuerzos individuales destinados a coadyuvar en la superación de cualquier tipo de exclusión e inequidad.

Y la multiculturalidad en la que se comprende que la institución es un lugar de encuentro de diversas formas de ser y pensar que han de ser respetadas y conservadas cual hace durante los diferentes periodos académicos se les programe actividades de superación.

3.5 Categorías de análisis

3.5.1 Enseñanza

De todas maneras, se percibe que actualmente, lo mucho que le cuesta a la gente no indígena, creer que nosotros los indígenas tenemos un conocimiento, una manera de educar y transmitir las prácticas de cada una de las actividades de nuestras costumbres, pero solamente son creíbles y aceptables estos conocimientos si es procesada por la fábrica de las instituciones educativas ajenas. (Mercado, 2010, p. 28)

De lo anterior se puede deducir, cómo debería ser la enseñanza de los saberes locales y universales sin caer en la discriminación de ellos. Sólo se debe hacer un proceso de sincretismo. Es decir, utilizar lo que nos sirve y desechar aquello que no es útil a nivel del contexto propio,

Tradicionalmente, la enseñanza ha sido considerada en el sentido muy limitado de llevar a cabo las actividades que conlleva al educando a aprender, en instruirlo y hacer que ponga en práctica lo aprendido.

De acuerdo a Latorre (2005) la enseñanza es concebida como una actividad investigadora y la investigación, como una actividad reflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su quehacer cotidiano. La enseñanza deja de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida y realizada por el profesorado. (p.9)

Hoy día, en el proceso de enseñanza, el docente debe actuar como mediador en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; debe estimular y motivar, aportar criterios y diagnosticar situaciones de aprendizaje de cada estudiante, clarificar y aportar valores.

Para corroborar lo anterior, Doménech (s.f.) manifiesta que enseñar es favorecer la construcción de conocimientos de tipo informativo y formativo a los alumnos.

De esta manera, enseñar para que el discente comprenda, es uno de los desafíos que tienen las prácticas pedagógicas, que implica un compromiso autónomo, autoevaluativo e investigativo por parte del docente.

Las afirmaciones anteriores nos conducen a considerar que la enseñanza y el aprendizaje son procesos constantes de construcción a partir de la apropiación, aplicación y comunicación que docentes y discentes hacen con los conocimientos. Desde el punto de vista del aprendizaje significativo, la enseñanza se concibe como un proceso en el que se le proporciona al discente escenarios propicios y pertinentes para el desarrollo de las capacidades de construcción de significados a partir de las experiencias de aprendizajes desarrollados en el aula de clases.

Tabla 2 *Dimensión enseñanza*

Categorías	Subcategorías	Instrumentos
Enseñanza		
Desde la asignatura de inglés contribuir con la recuperación de los valores lingüísticos ancestrales en los estudiantes wayuu de la Institución Etnoeducativa, a través del diálogo de saberes, relación de lenguas y el uso de rutinas de pensamiento. Entendiendo, el diálogo de saberes, como proceso comunicativo en el cual se ponen en relación dos puntos de vistas diferentes: la del conocimiento universal y la del saber local, con una intención de comprenderse mutuamente; la cual implica el reconocimiento del otro como sujeto diferente, con conocimientos y posiciones diversas, condiciones y contextos particulares.	<p>Estrategia metodológica: son formas de pensamiento que facilitan el aprendizaje.</p> <p>Fomenta un ambiente favorable para el aprendizaje, con respeto y aprecio por la diversidad cultural y lingüística. Facilita pasar de la recepción pasiva de la información a la construcción del conocimiento. Favorecen a que tanto los y las discentes como él o la docente encuentren mejores respuestas. Las estrategias, van desde las simples habilidades de estudio como el subrayado de la idea principal, hasta los procesos de pensamiento complejo, como el usar las analogías para relacionar el conocimiento previo con la nueva información.</p> <p>Utilizar una estrategia metodológica supone algo más que el conocimiento y la utilización de procedimientos en la resolución de una tarea determinada. Es una manera diferente de adquirir el mismo aprendizaje.</p> <p>Ambiente de aula: Hacen posible la creación de climas internos y externos adecuados para el aprendizaje.</p> <p>Evaluación: permite verificar y comprobar el avance en los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>Formato de planeación de clase</p> <p>Diario de campo</p> <p>Pruebas diagnósticas y de avance</p> <p>Evaluación del docente</p> <p>Autoevaluación de los estudiantes</p> <p>Rúbrica de evaluación de comprensión entre lenguas</p>
La relación de lenguas propende desarrollar el proceso metalingüístico a través de las rutinas de pensamiento, para que el estudiante reflexione sobre la misma lengua y por otro lado, reivindiquen las relaciones familiares que habían sido reemplazados por el auge de las nuevas tecnologías.		
Ahora bien, la aplicación de las rutinas de pensamiento en el aula de clases, ha llevado a los estudiantes a pensar y reflexionar sobre la misma lengua. Es decir, han orientado a pensar más allá y desarrollar hábitos de pensamiento y sentido de pertenencia a lo propio.		
Ritchart (2014) al respecto afirma que el pensamiento, las situaciones provocadoras del		

mismo, las oportunidades para activar la reflexión no tienen por qué ser invisibles. Asimismo, el mismo autor expresa que los mejores docentes establecen a través de su práctica, una fuerte cultura de pensamiento. De acuerdo a lo anterior los estudiantes aprenden del contexto y de las clases que reciben.

En suma, las rutinas de pensamiento de acuerdo Parada & Ruiz (S.f.) son estructuras simples que sirven para promover y ampliar el pensamiento de los estudiantes, las cuales deben llevarse a cabo junto con la dinámica actual del aula.

Nota: esta tabla contiene las Subcategorías a desarrollar en el marco de la investigación realizada.

3.5.2 Aprendizaje

De acuerdo a Cabrera (2014), El aprendizaje es un proceso que conscientemente y de manera voluntaria, por la voluntad o necesidad de querer aprender algo. (p.7)

El diccionario de Real Academia Española de la lengua (DRAE) propone tres definiciones:

Aprendizaje (“Aprendiz”)

m. Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa.

m. Tiempo que en ello se emplea.

m. Psicol. Adquisición por la práctica de una conducta duradera.

Asimismo, el aprendizaje se define como “el proceso por el cual las personas adquieren cambios en su comportamiento, mejoran sus actuaciones, reorganizan su pensamiento o

descubren nuevas maneras de comportamiento y nuevos conceptos e información”. Esta categoría coincide con los pilares del conocimiento propuestos por Jacques Delors, quien los percibe como aprendizajes fundamentales en el transcurso de la vida de cada persona y como las bases de las competencias del futuro. Vale la pena aclarar que Delors propuso cuatro pilares: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir juntos. Más tarde la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) propuso agregar como quinto pilar del conocimiento “Aprender a emprender”.

Piaget citado Doménech (s.f.) “en la enseñanza y el aprendizaje en situación educativa” consideraba que los sujetos construimos el conocimiento al interactuar con el medio, esta continua interacción contribuye a modificar nuestros esquemas cognitivos. (p.4)

Es decir: para él, los cambios en nuestro conocimiento, esos saltos cualitativos que nos llevan a interiorizar nuevos conocimientos a partir de nuestra experiencia, se explican por una recombinación que actúa sobre los esquemas mentales.

Según Doménech (s.f.) el aprendizaje es adquirir conocimientos, no solo de tipo informativo sino también formativo.

Por otro lado, Serrano (1990) afirma que el aprendizaje es un proceso activo “en el cual cumplen un papel fundamental la atención, la memoria, la imaginación, el razonamiento que el alumno realiza para elaborar y asimilar los conocimientos que va construyendo y que debe incorporar en su mente en estructuras definidas y coordinadas. (p.53)

Para Vigotsky citado por Doménech (s.f.) el ser humano aprende a pensar, percibir, a memorizar etc, a través de la mediación de otros seres humanos.

Según este autor los niños primero aprenden socialmente y después y lo ponen en práctica; a través del lenguaje lo asimilan. En suma, considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En su opinión, la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. En el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto ocupa un lugar central. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo. (p.10)

Para Ausubel citado por Domenech (s.f.) los conocimientos previos de los estudiantes juegan un papel importante para que el aprendizaje adquirido sea significativo (no memorístico o mecánico) y así lo manifestó cuando afirmó “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia”. La claridad, la cantidad y la organización de los conocimientos previos que posee el alumno que va a aprender y que puede disponer de ellos cuando lo desee constituyen lo que el autor denomina “la estructura cognoscitiva”.

Por otro lado, Zapata (2012) sostiene que el aprendizaje es el proceso o el conjunto de procesos a través del cual o de los cuales, se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, el razonamiento o la información.

(...) un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia (Feldman, 2005)

De todas las afirmaciones planteadas se puede deducir que el aprendizaje es una actividad cognitiva constructiva orientada al cumplimiento o desarrollo de las habilidades del educando la cual depende de unas acciones orientadas efectivamente para satisfacer dicho propósito.

Tabla 3. *Dimensión Aprendizaje*

Categorías	Subcategorías	Soportes teóricos	Instrumentos
	Lengua materna: Presenta una	MOSONYI, Esteban E. La	Planeación

<p>La palabra es uno de los pilares sólidos de la cultura wayuu, la cual es considerada patrimonio inmaterial, de comunicación y mecanismo de conciliación.</p> <p>La oralidad implica el desarrollo y buen manejo del lenguaje por parte de los expositores, y la agudeza del oído por parte de los receptores; afianza el sentimiento colectivo de su identidad y difunden el ejercicio de la palabra, el pensamiento cosmogónico ancestral.</p> <p>En la tradición oral wayuu, el conocimiento y la experiencia cultural colectiva se realiza en forma espontánea, mediante la comunicación directa entre ascendientes y descendientes, entre ancianos y adultos, jóvenes y niños. Las conversaciones, los diálogos, las narraciones históricas, las canciones, los refranes, el humorismo espontáneo, constituyen una diversión, una expansión espiritual y un entretenimiento para la familia y la comunidad, cuyos depositarios son los ancianos.</p> <p>Los ancianos son los libros vivientes que testimonian y guardan el patrimonio cultural y literario del pueblo wayuu. Ellos son las referencias bibliográficas del mito,</p>	<p>función socializadora, portadora esencial de la primera socialización de la familia. Este valor es tan importante que si ésta se pierde, se deteriora la comunicación entre niños y adolescentes, éstos y los ancianos, y por ende, habrá una ruptura lingüística, cultural y social; perjudicial a la existencia misma de los grupos humanos específicos.</p> <p>Evaluación: Es un mecanismo planificado y pensado con un fin formativo y para el aprendizaje, utiliza la información para lograr objetivos propuestos y sirve para regular las actividades de enseñanza y aprendizaje. Es decir, da a conocer las fortalezas y dificultades para reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y para el docente sirve para reajustar la práctica de aula.</p>	<p>Oralidad. Artículo en Anuario para el rescate de la Tradición Oral en América Latina y el Caribe. Revista No. 02 UNESCO. 1990.</p> <p>Morales & Uribe (2015).</p> <p>Ritchhart, Church & Morrison (2014).</p> <p>Malbergier & Campelo (2009)</p> <p>Feldman (2010)</p> <p>Méndez (2011)</p> <p>Perkins (2010)</p> <p>López (2013)</p>	<p>Rúbrica de evaluación</p> <p>Encuesta</p> <p>Diario de campo</p>
--	---	--	---

el cuento y la leyenda, que relatan simbólicamente las vivencias cotidianas, las experiencias culturales y su convivencia armónica con la naturaleza.

3.5.3 Pensamiento

El lenguaje se considera signo del pensamiento, lo que traduce y radiografía lo que pensamos y el aprendizaje es la consecuencia del pensamiento la cual es un conjunto de procesos que, separados, sin relación no tendrían capacidad de crear y comunicar.

Para Ritchhart y Perkins (2005), la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento implican una visión más cercana del pensamiento, particularmente de las funciones elevadas del pensamiento y del valioso papel que juega la educación cuando enseña a los niños a pensar. En vista de que el pensamiento es un proceso interno, al verlo más de cerca estamos haciendo visible el pensamiento. (p.79)

Es claro que, desde la perspectiva de la educación, se hace pertinente apropiarse de prácticas pedagógicas con actividades que propicien atención al engranaje entre el saber disciplinario con potencial epistémico para pensar y aprender que propicien en los estudiantes procesos de construcción, de generación y desarrollo del pensamiento.

Dimensión pensamiento.

Tabla 4. Dimensión Pensamiento

Categorías	Subcategorías	Instrumentos
Pensamiento a través la Palabra, su función de comunicación y conciliadora es la que	Comunicación: A través del lenguaje se comunican los mensajes del pensamiento; la	Implementación de rutinas de pensamiento

<p>dinamiza la norma como lenguaje universal para la multiplicación de la vida. La Palabra como el gran recurso del pensamiento originario del mundo, que conecta con las dimensiones de lo sobrenatural, lo invisible, lo onírico, lo alegórico de la fauna y flora circundante como lo López (2013) .</p>	<p>lengua es la primera herramienta de comunicación. Vivimos en una época donde cada vez se habla más y cada día se dice menos. La tarea de recuperar la palabra, o mejor dicho, el valor de la palabra, no es una simple metáfora. López (2013) Tejido de Sangre (Isha aluu Atulaa) es el concepto que el pensamiento Wayuu*</p> <p>Ambiente de aula: Para el wayuu la vida es sistema circular del caos y el orden. Así, el mito hace creer, la Palabra misma hace decir: falta y compensación, error y reparación, correspondencia y complementariedad. El docente, así como El Pütchipü ü, debe simbolizar el conjunto de virtudes del hombre correcto en la cultura Wayuu. Por ello, es un conocedor de los lenguajes circundantes, como el de las aves: el Utta como pájaro persuasivo; el Choocho, diligente y laborioso; el Arülüwasü, práctico y funcional; el Anuwana, señorial y sereno.</p> <p>Evaluación: a través del diálogo en el aula de clases el docente crea espacios de comprensión, así como el palabrero identifica la gravedad del problema y utiliza recursos narrativos originarios desde la metáfora, el símil, la metonimia, la alegoría, y desactiva los conflictos a partir de discursos argumentativos cargados de simbolismos.</p>	<p>Desarrollo de la capacidad de:</p> <p>Escuchar y analizar</p> <p>Observar y describir</p> <p>Explicar e interpretar</p> <p>Razonar</p> <p>Establecer conexiones</p> <p>Puntos de vista y perspectivas</p> <p>Inferir y concluir</p> <p>Además de la práctica de los valores colectivos originarios: de la cultura wayuu, la Ouunuwawaa (Solidaridad en la reciprocidad), la Ayanamajaa (Trabajo colectivo en beneficio comunitario), el Ekirawaa (Compartir lo que se produce), la Akaalinjirawaa (Disposición al sacrificio, a colaborar, a participar permanentemente), el Painwa junain Woumain (inclinación hacia el Acuerdo con el entorno), la Awalaajaa (Conciliación y compensación), y la Wanaawajirawa Akua ipa (Justicia y equilibrio social Wayuu);</p>
---	--	--

Nota: esta tabla contiene las subcategorías a desarrollar en el marco de la investigación realizada.

3.6 Plan de acción

La investigación acción se desarrolla en cuatro fases las cuales permitirán mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, específicamente el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés) a través del uso de la lengua materna como vehículo de enseñanza de la misma. Cabe aclarar, en el contexto de estudio, durante el proceso investigativo se hicieron: diez registros de clases, ocho grabaciones y 16 diarios de campo, las cuales sirvieron para identificar las categorías e identificar el problema; consistente en la falta de promoción de la LM en los procesos de enseñanza, la pérdida de identidad y la falta del desarrollo de la escritura en el wayuunaiki. Estos tres hallazgos fueron transversales a una serie de situaciones que motivaron el uso de la LM y que sirvieron como categorías de análisis, como lo son: la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento.

En el antes el docente de inglés no le brindaba oportunidades de participación a los estudiantes en la construcción de aprendizajes significativos. Es decir, sólo se presentaban como agentes pasivos en el aula de clases. Ahora con la aplicación de las rutinas de pensamiento en cada uno de las competencias integradas específicamente, en wayuunaiki e inglés, se ha logrado la participación proactiva de los docentes y padres de familia en el proceso de aprendizaje.

Poco a poco, en la Institución Etnoeducativa a través del desarrollo de las estrategias mencionadas, se ha logrado que los estudiantes empiecen a tomar conciencia de la importancia del rescate de su legado ancestral. Por otro lado, con el ejercicio de la transverzalización o la integración de saberes se ha recuperado la interacción entre los arauras¹, con quienes ahora

¹ Araura: En la cultura wayuu personaje mayor y de sabiduría de cada clan.

intercambian casi a menudo aun que no con la misma intensidad como se hacia en el antaño, pero subyace el interés en los estudiantes de conocer y exaltar sus valores culturales.

Cada vez que se desarrollaba una nueva unidad temática, los estudiantes se enfrentaban nuevos retos que en primera instancia, tratan de resolver de manera individual, grupal, con los sabedores o arauras y finalmente en comunidades de aprendizaje; todo estas acciones se orientaban a través de rutinas de pensamiento como por ejemplo “ver-pensar-preguntarse y preguntar”. La acción de ver lo realizan, cuando se ponen al frente de la lectura, imagen o palabra quizás sea más fácil para ellos encontrar significado en español en contraste en wayuunaiki puesto que no se cuenta con la habilidad lingüística tradicional; es allí donde los dicentes realizan el proceso metalingüístico y reflexivo sobre la misma lengua. Asimismo, la acción de pensar lo asumen colectivamente y el ejercicio de preguntar, lo realizan en el momento que el docente y estudiante acuden una persona mayor de conocimiento de la cultura para buscar una mejor explicación u orientación sobre la temática.

Para una mayor ilustración traigo a colación algunas unidades temáticas, desarrolladas en el proceso investigativo, la primera “have/has en LE y “kacorolo’o” en LM equivalente en español a tener o haber. Inicialmente, los estudiantes construían oraciones afirmativas desde la LM a LE o viceversa, todo marchaba bien, hasta que alguien se le ocurrió por crear la siguiente oración: “Lucia has a cell” y alguien se preguntó: ¿como se expresaría en wayuunaiki? Otros decían que se dejaba igual, algunos persistían en la creencia que debía haber una palabra en LM que signifique cell (en LE), la cual en español equivaldría a celular y en wayuunaiki ¿Cerurar? o cachuera era el dilema que debían sortear los estudiantes. Al respecto, los ancianos decían que era cachuera, pero la palabra denotaba en español hierro. Los sabedores decían que en el pasado

significaba radio o vehículo construido en hierro pero los estudiantes manifestaban que había que puntualizar; ya que la palabra cachuera generalizaba mucho. Los estudiantes insistían que debía haber un término que se acerque o signifique celular, puesto que cachuera significa todo lo está hecho de hierro. Después de realizar las consultas pertinentes, los docentes concluyeron que era necesario crear palabras nuevas en la misma lengua para ir a la par, responder y mantener viva la lengua frente al desarrollo rimbombante del mundo globalizado.

La otra unidad temática desarrollada correspondió al tiempo en inglés y en wayuunaiki. Esta se abordó a través de la rutina de pensamiento “antes pensaba y ahora pienso” el antes pensaba se orientó por medio de dos preguntas: ¿Cómo mide Ud. el tiempo en wayuunaiki e inglés? ¿Cómo solicita Ud. la hora en wayuunaiki e inglés? Y en el ahora pienso se direccionó a través de los interrogantes: Ahora ¿cómo mide Ud. El tiempo en wayuunaiki e inglés? ¿Cómo pide Ud. Ahora el tiempo en wayuunaiki e inglés? Con relación a la primera pregunta, en el “antes pensaba” los estudiantes manifestaban que el wayuu de día, media el tiempo con la sombra de un árbol, o la sombra de la misma persona, una estaca clavada en el suelo, y el escupitaje² y de noche, con el canto del gallo, las estrellas y el canto de algunas aves. En inglés los estudiantes manifestaban que el tiempo se maneja y se controla con el reloj. Con lo que respecta a la segunda pregunta, “del antes” los estudiantes encontraron serias dificultades en un primera instancia, querían traducir del español a wayuunaiki, fue necesario la intervención del docente para que los estudiantes corrigieran las preguntas planteadas. En un primer, momento decían: “Jalapüshana wayaa” equivalente en español a: “¿Qué hora es?”. Después de las consultas

² Escupitaje: Mecanismo que utilizaba el wayuu para controlarle el tiempo a otra persona en el desarrollo de una tarea asignada.

realizadas por los estudiantes pudieron esclarecer las dudas y finalmente lograron formular la pregunta adecuadamente en wayuunaiki: “Jalaipchi kaikia”³ y de noche: “Jalairü aika”⁴.

En las diferentes unidades desarrolladas, los estudiantes en cada clase se enfrentaban a nuevos desafíos; a través del proceso metalingüístico, realizaban nuevos descubrimientos o hallaban otras dificultades la cual tomaban como una oportunidad de aprendizaje y reivindicación de relaciones y saberes con sus mayores o sabedores. A partir de uso de las riquezas ancestrales se propicia espacios de relación de las lenguas para generar mayor comprensión entre los saberes local y universal, como una oportunidad para pensar sobre la lengua desde otra, la cual ha ayudado a visibilizar otras necesidades en la cultura; al hacer visible la necesidad de la lengua de evolucionarse, ha incursionado a los estudiantes en el contexto Investigativo la cual ha permitido en los estudiantes lo que llama Perkins (2012) el aprendizaje de las habilidades del siglo XXI que son: el pensamiento crítico, pensamiento creativo, colaboración, liderazgo, comunicación y el aprendizaje interdisciplinario.

3.7 Instrumentos

3.7.1 Diarios de campo

En el proceso de investigación acción se utiliza el diario de campo, instrumento eficaz que facilita los registros o sistematización de las acciones pedagógicas de aula, por medio del cual se hacen reflexiones que reorientan las prácticas de aula para generar estrategias que mejoren los procesos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento. Con relación a lo anterior cabe destacar los

³ Jalaipchi kaikai traducción literal equivalente en español a: por dónde va el sol? Y en inglés: “Where is the sun?”

⁴ Jalairü aika: En español equivaldría por dónde va la yuca? y inglés where is the yucca?

aportes de Martínez (2007), quien afirma que “El Diario de Campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (p.77).

El diario de campo es un instrumento valioso puesto que, facilita recolectar datos que son insumos para hacer la reflexión docente sobre el quehacer pedagógico en el aula. (Anexo G y H)

3.7.2 Evaluaciones diagnósticas continuas

Tradicionalmente la evaluación diagnóstica se lleva a cabo al final de la clase o unidad y se centra en la calificación y en la responsabilidad. Ambas funciones sirven a importantes propósitos, pero no son útiles para el verdadero aprendizaje del alumno. Cuando los alumnos aprenden con vistas a comprender, necesitan criterios, retroalimentación, oportunidades para reflexionar a lo largo de la secuencia total de la enseñanza.

La evaluación diagnóstica es un instrumento que se utiliza generalmente a principio de cada año académico para conocer el nivel cognitivo de los educandos con relación a un determinado curso o un área del conocimiento.

Según Santos (2015) en estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica, plantea que la planeación de actividades diseñadas para conocer las lenguas que hablan nuestros estudiantes y el dominio que se tiene sobre ellas es una de las acciones que necesariamente deben realizarse al inicio del ciclo escolar, para conocer la diversidad la que se pone en manifiesto de manera clara en el uso de la lengua dentro y fuera de aula de clases. (p.13)

Gallardo (2013) citado por Santos sostiene que la realización del diagnóstico sociolingüístico permite comprender las normas culturales y las funciones que tiene la lengua dentro de cada contexto social.

Para Santos (2015) es importante la identificación precisa de estos alumnos (L1 y L2) puede serle útil para la realización de actividades relacionadas con el aprendizaje o desarrollo de la lengua indígena. Los alumnos considerados L1 serán los que funcionen como monitores o apoyos lingüísticos y quienes los ayuden en el fortalecimiento, desarrollo, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje de dicha lengua. (p.34)

Para corroborar lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia define la evaluación diagnóstica como “un instrumento que permite identificar el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes” y su objetivo es “identificar los diferentes niveles de desempeño que tienen los estudiantes en cada grado” (Ministerio de Educación Nacional, 2009). En esta investigación acción la evaluación diagnóstica sirvió, para conocer el nivel de desempeño del grado 10A, para reorientar los procesos de aprendizaje de lengua materna y extranjera (inglés) de acuerdo a las necesidades de los estudiantes (Anexos I, J, K y L).

3.7.3 Rúbricas de evaluación

La rúbrica, es definida por Stevens y Levi (2005) citados por Ribera (2014) como una herramienta de puntuación que expone las expectativas específicas de una asignación. Las rúbricas dividen una asignación en sus partes componentes y proporcionan una descripción detallada de lo que constituye un nivel aceptable o inaceptable de rendimiento para cada una de las partes. (p.15)

Quiroz (2013) citado por el mismo autor plantea que hay dos tipos rúbricas que son:

Rúbricas holísticas (globales) tienen como objetivo evaluar el producto final o el proceso completo como algo global, sin distinguir cada parte concreta (p.16)

Rúbricas analíticas (Específicas), por el contrario, este tipo de rúbricas se evalúan por separado las distintas partes de la tarea realizada por los estudiantes. (p.16)

Según Stevens. Levi y Quiroz (2013) citados por el mismo autor, una rúbrica debe reunir los siguientes componentes:

Una descripción de la tarea (el trabajo o realización que se le solicita al estudiante).

Una escala de algún tipo (niveles o categorías de logros posibles de alcanzar)

Dimensiones de evaluación (un desglose de las habilidades, conocimiento y/o competencias que se valorarán)

Descripción de lo que constituye cada nivel de desempeño (comentarios específicos) todo en conjunto sobre una rejilla (p.16)

Por otro lado, Popham (2011) considera como mejor opción la rúbrica centrada en la competencia o habilidad, ya que favorece la transferencia de aprendizajes a diversas situaciones y no sólo a la situación específica de la tarea asignada a los estudiantes, además de enfocarse en aprendizajes significativos y no en meras actividades (p.16).

Por otro lado, Torres y Perera (2010) afirman que “La rúbrica es un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados” (p.142).

Barquero & Ureña (2015). Definen la rúbrica como la guía precisa de valoración de aprendizajes y productos realizados por las y los estudiantes. (p.9)

Finalmente, para Elder y Paul (2005) una rúbrica es una guía de puntuación empleada para evaluar el desempeño del alumno en sus resultados dentro de un estándar en particular. Las rúbricas contienen una escala por ejemplo (1-5) junto con una descripción de las características del trabajo en cada punto de la escala. (p.20)

Partiendo de los autores citados, queda claro que las rúbricas son un recurso en la evaluación en el aula, que pretende mejorar el aprendizaje de los educandos; la mayor mejora se produce cuando se tiene un cierto bagaje en su aplicación y se alcanza mayor autonomía en los procesos de evaluación.

Desde la perspectiva de los estudiantes de la institución etnoeducativa se evidencia un alto grado de apropiación y aceptación, a través de sus opiniones se muestran las experiencias con el uso de este instrumento. En un cuestionario se les preguntó por su percepción y valoración de la experiencia. De los resultados obtenidos se destacan las siguientes apreciaciones. Estudiante 1 ¿Cómo les pareció la rúbrica? Es una herramienta valiosa que me indica donde estoy cometiendo errores, me ayuda a mejorar cada día, a mejorar mi rendimiento. Estudiante 2 Me ayuda a reflexionar y valorar el trabajo realizado, son interesantes me ayuda a darme cuenta de mis errores y corregirlos. Estudiante 3 Las rúbricas ayudan a aprender a evaluarse y sobre todo evaluar a los demás, con más claridad y trabajar en equipo para mejorar (Anexos M, N y Ñ).

3.7.4 Encuesta

Para Ruiz (2012) la encuesta es un procedimiento que permite explorar cuestiones que hacen a la subjetividad y al mismo tiempo obtener esa información de un número considerable de personas, así, por ejemplo: permite explorar la opinión pública y los valores vigentes de una

sociedad, temas de significación científica y de importancia en las sociedades democráticas Grasso, (2006) citado por el autor referido. (p.29)

Al respecto, Mayntz (1976) citados por Díaz (2001) a su vez citados por Ruiz (2012), describen a la encuesta como la búsqueda sistemática de información en la que el investigador pregunta a los investigados sobre los datos que desea obtener, y posteriormente reúne estos datos individuales para obtener durante la evaluación datos agregados. (p.2)

Por otro lado, Abascal & Esteban afirman: que la encuesta se puede definir como una técnica primaria de obtención de información sobre la base de un conjunto objetivo, coherente y articulado de preguntas, que garantiza que la información proporcionada por una muestra pueda ser analizada mediante métodos cuantitativos y los resultados sean extrapolables con determinados errores y confianza a una población. Las encuestas pueden ser personales y no personales. (p.14)

La encuesta es un mecanismo o instrumento que facilita obtener información pertinente sobre un tópico en investigación. Vale aclarar que ésta se desarrolla por medio de preguntas que facilitan a los investigadores, analizar las respuestas para fundamentar la investigación. La técnica de la encuesta se utiliza en este trabajo de investigación aplicando el enfoque cuantitativo a los resultados de la investigación, también es un cuestionario, pero la intencionalidad del resultado es diferente. Esta investigación pretende mediante la encuesta, medir las actitudes de los estudiantes y docentes entrevistados; en el caso concreto: conocer la percepción respecto a la transformación o mejoramiento del desempeño docente en el aula de clases así como conocer el impacto del proyecto en la comunidad etnoeducativa. (Anexo O).

CAPITULO IV

4. Ciclos de reflexión

En este capítulo se evidenciarán los ciclos de reflexión desarrollados por el docente investigador las cuales giran en torno a la reorientación de las prácticas pedagógicas de aula en pro, de la consolidación de los valores lingüísticos ancestrales en los estudiantes wayuu de la Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth, específicamente, en los discentes del grado 10A participantes en la investigación.

Del latín *cyclus*, un ciclo es cierto periodo temporal que, una vez finalizado, vuelve a empezar. También se trata de la secuencia de etapas que atraviesa un suceso de características periódicas y del grupo de fenómenos que se reiteran en un cierto orden.

En este sentido, Guzmán (2016) sostiene que los ciclos son serie de fases o estados por las que pasa un acontecimiento o fenómeno y que se suceden en el mismo orden hasta llegar a una fase o estado a partir de los cuales vuelven a repetirse en el mismo orden.

De lo anterior puede deducir que ciclo se puede definir como, la serie de actividades o acontecimientos que tienen una vinculación temática: Por otro lado, en un artículo escrito en 1999 titulado “El ciclo de la reflexión”, Rafael Echeverría (s.f.) aborda la reflexión como una forma particular de conversación recursiva, que resulta propia y singular del lenguaje humano.

Siguiendo a Humberto Maturana, Rafael Echeverría (s.f.) deriva que “en el proceso de vivir nuestra experiencia, que acompaña a todo ser vivo, los seres humanos añadimos una dimensión especial que le confiere a nuestra existencia, a nuestra forma de vivir, algunos rasgos particulares. Hacemos de la propia experiencia un objeto de observación. Somos capaces de

reflexionar sobre ella. Al hacerlo, surge la capacidad de conferirle sentido a la vida. Desde ese momento, los seres humanos entrelazan su experiencia de vivir con la experiencia de conferir sentido. Una vez que lo hacemos, la vida pasa a ser vivida según el sentido que le conferimos”

Echeverría distingue dos ciclos de reflexión en función de su posicionamiento temporal frente a la acción: si se produce antes de ésta, hablamos de una reflexión de diseño; si es posterior, de una reflexión de evaluación. Los dos autores mencionados, consensan en que ciclo se conoce como, la serie de actividades o acontecimientos que tienen una vinculación temática que tiene un inicio y un final.

Los autores referidos difieren en que la primera divide un ciclo de reflexión en cuatro a saber: planeación, implementación, evaluación y reflexión mientras que el segundo lo clasifica en dos, siendo la primera de diseño que sería la misma planeación e implementación y la última de evaluación corresponde a la evaluación y reflexión propiamente dicho que sirve para producir nueva información relevante para una nueva planificación o un nuevo ciclo.

Ahora la planeación es la aplicación racional de la mente humana en la toma de decisiones anticipatoria, con base al conocimiento previo de la realidad, para controlar las acciones presentes y prever sus consecuencias futuras, encausadas al logro de un objetivo plenamente deseado satisfactorio. (s.f.). Con relación a la fase de implementación el profesor realiza su acción de enseñanza ejecuta las actividades y tareas diseñadas en la planeación, interpreta las situaciones de aula, evalúa los aprendizajes sus comprensiones que sus estudiantes van alcanzando. Con esta información pone en juego su saber pedagógico para tomar decisiones sobre su actuar y realizar ajustes a lo planeado. En la evaluación, se entiende como un ejercicio interpretativo y crítico de la acción de enseñanza, que se sustenta en evidencias y cuyo propósito

es brindar información que permita adelantar acciones conscientes de mejora Gómez (2007). Por último Guzmán & Alba (2014) consensan en que la reflexión, del profesor no se agota en la búsqueda de técnicas, procedimientos y métodos de enseñanza, sino que tiene un componente muy fuerte de relación, con la cultura, al llevarlo a preguntarse por la pertinencia de contenidos, proceso y formas de evaluación en un uso (p.43).

La fase de reflexión, le permite al estudiante-Profesor la reorganización de sus formas de pensar ante su propia práctica y la teoría a la que se suscribe Latorre (2003).

4.1 Primer ciclo de reflexión

En la etapa inicial correspondió al análisis efectuado sobre el manejo que tienen los estudiantes sobre su lengua materna (wayuunaiki) relacionándola con el inglés (foránea); sobre todo la capacidad que tienen para dar significado sin acudir a la traducción literal tanto en forma oral, como escrita. También se tuvieron en cuenta las pruebas aplicadas en la Institución etnoeducativa como: (Saber 11, pruebas SAI y pruebas internas).

Ahora bien, partiendo de los análisis de las observaciones realizadas, se percibió que en la asignatura de inglés los estudiantes, presentan dificultades y atrasos en el manejo de las habilidades que corresponden a cada nivel o grado. Por otro lado, con los ejercicios de relación entre lenguas (wayuunaiki e inglés), se detectó en los estudiantes la gran dificultad para hallar palabras o recursos lingüísticos apropiados en lengua materna (wayuunaiki) para dar significado equivalente de acuerdo al contexto propio. En cuanto a las pruebas, evidencian que los estudiantes presentan bajo rendimiento académico, dificultad en el proceso de comprensión; bajos resultados en las pruebas porque no alcanzan los niveles requeridos en cada uno de los

grados. Partiendo de las problemáticas encontradas, se procuró indagar concienzudamente las posibles causas que inciden en el desarrollo del problema. Como se manifestó anteriormente, para tal fin se tomaron como recursos, la observación de las clases y análisis de las prácticas pedagógicas de aula, la planeación y la evaluación, con la finalidad de reorientar las prácticas de aula y brindarle a los educandos una educación integral que responda a su medio social y global.

Planeación y enseñanza

La planeación de las clases de inglés se caracterizaba por seguir los paradigmas tradicionales establecidos por la Institución etnoeducativa; el formato que se maneja solo evidencia algunos pasos como: (estándares, recursos, contenidos, indicadores, evaluación entre otros) pero no se podía ver claramente el cómo podrían llegar los estudiantes a comprender plenamente los saberes que se comparten en las aulas de clases. Además, los estudiantes no poseían una herramienta de auto control en los procesos de aprendizaje con la que ellos pudieran reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos.

Es decir, las planeaciones observadas analizadas estaban dirigidas propiamente al cumplimiento de los contenidos establecidos por el MEN, Plan de Estudios Institucional, y se orientaban los procesos de enseñanza y aprendizaje con un texto guía, limitando el proceso de aprendizaje. Las clases se caracterizaban por la monotonía, clases magistrales en las cuales el docente era el dueño del conocimiento, control con las notas y los estudiantes simples receptores pasivos y todo se almacenaba en la memoria. Esporádicamente se formulaban preguntas a los estudiantes que no propiciaban el desarrollo de su pensamiento ya que no tenían la oportunidad de la elaborar sus propios conceptos y mucho menos escribirlas.

Evaluación y seguimiento a procesos

La evaluación como proceso tanto en docentes como en estudiantes se practicaba de manera errónea. En este contexto se limitaba a la simple calificación de trabajos, tareas, talleres, exámenes y cuestionarios. Vale recordar que antes de empezar el proceso de investigación acción, la evaluación en las clases de inglés presentaba una naturaleza sancionatoria y solo se ganaba la evaluación si se respondía efectivamente y todo dependía del criterio del profesor. Este tipo de evaluación pretendía que el educando diera cuenta de cuanto aprendió de manera memorística, era unidireccional e ignoraba los puntos de vista u opiniones de los discentes, al igual que sus dificultades. Era una evaluación de carácter cuantitativo que no daba refuerzo o retroalimentación que no facilitaba al estudiante ni al docente avanzar en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Primera reflexión

La intervención al aula de clases de inglés permitió identificar la poca valoración que presentan los estudiantes hacia la propia lengua, el rechazo evidente de la misma en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la lentitud en el proceso de pensamiento y la falta de desarrollo de la escritura en lengua materna. La observación y el análisis exhaustivo constituyeron el primer eslabón para emprender la cualificación de las prácticas pedagógicas en procura del mejoramiento de los procesos desarrollados en las aulas de clases. A partir de la negociación de saberes tanto a nivel local y universal, el desarrollo de aprendizajes significativos desde el contexto propio y el ejercicio de las rutinas de pensamiento para propiciar espacios de reflexión en los estudiantes.

En el antes el docente de inglés no le brindaba oportunidades de participación a los estudiantes en la construcción de aprendizajes significativos. Es decir, sólo se presentaban como agentes pasivos en el aula de clases. Ahora con la aplicación de las rutinas de pensamiento, se ha logrado la participación proactiva de los docentes y padres de familia en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, el desarrollo del trabajo investigativo, facilitó en primer lugar la realización de las reflexiones más recónditas sobre las cuales se fundamentó para conocer la realidad áulica en intervención. Vale aclarar que cada una de las reflexiones condujo a la identificación y al reconocimiento pleno de los factores con mayor repercusión en la pérdida de los valores lingüísticos ancestrales. Un primer paso de mejoramiento fue la inclusión en el formato, de planeación institucional, los objetivos de aprendizaje de los educandos, derechos básicos de aprendizaje, las rutinas de pensamiento y la adopción de la evaluación como un proceso formativo y continuo que permite consolidar la autonomía de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4.2 Segundo ciclo de reflexión

Después de haber realizado el primer ciclo reflexivo e identificado las dificultades más evidentes en el aula de clase, fue imprescindible socializar en la institución etnoeducativa los avances del proyecto y las dificultades encontradas que no permiten realizar con efectividad los procesos de enseñanza y aprendizaje; en primer lugar, se hizo hincapié en la reestructuración de la asignatura de wayuunaiki por jerarquía de tópicos y la importancia de transversalizarla con

todos los saberes para que no sea simplemente una asignatura de relleno. Por otro lado, se hizo énfasis en desarrollar el pensamiento y la oralidad en todas las áreas del conocimiento ya que se estaban dando como asignaturas sueltas en el currículo institucional sin ninguna incidencia el proceso de aprendizaje. Finalmente, se propuso reorganizar las mallas curriculares para definir los desempeños teniendo en cuenta los estándares, derechos básicos de aprendizajes, y criterios pedagógicos claros, contextos, metodologías, e incorporando la lengua materna como vehículo de enseñanza para la comprensión de los diversos saberes tanto como lo propio y lo extraño que evidencie el desarrollo de los procesos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento. Por ejemplo la imagen que se presenta a continuación, muestra un desfile de señoritas wayuu, los desfiles solamente se hacen en la cultura occidental, en la del wayuu no se conoce. Este se adopta de los “alijunas” con la finalidad de promover la cultura, fomentar el desarrollo de la oralidad y la investigación de los saberes ancestrales en los educandos. Finalmente, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje no sólo se logró ajustar la malla curricular sino también reestructurar la planeación (Anexo P)



Figura 13. Desfile de majayuras en burro 2018

Tabla 5. Formato de planeación actual reestructurado

Establecimiento Educativo: I.E. R. Internado de Nazareth		Docente: Leonidas S. Brito P.		Periodo: 3
Grados: 08, 09, 10 y 11		DBA: DE (6)	Fecha: Sept/ 11/2017	Intensidad horaria Semanal: 2 Horas en bloque.
Estándares básicos (6 a 7)		DBA	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	Conocimientos Básicos
<p>CONTEXTUALIZACION “Diálogo de Saberes” ¿Cómo manejar mi lengua materna (Wayuunaiki), español e inglés con la misma suficiencia?” Hora en Wayuunaiki Español Inglés</p> <p>Contrastación</p>	<p>Comprendo información básica sobre temas relacionados con mis actividades cotidianas y con mi entorno. (2.3)</p> <p>Comprendo instrucciones escritas para llevar a cabo actividades cotidianas personales y académicas. (1.2)</p> <p>Respondo con frases cortas a preguntas sencillas sobre temas que me son familiares. (1,2,3)</p>	<p>Comprende y utiliza palabras familiares y frases cortas sobre rutinas y actividades cotidianas y gustos. (3)</p> <p>Comprende instrucciones relacionadas con las actividades y tareas de la clase, la escuela y su comunidad y expresa de manera escrita y oral lo que entiende de estas. (4)</p>	<p>Fomentar espacios que posibiliten el dialogo de saberes a través de las lenguas: wayuunaiki, español e inglés como un mecanismo para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes de los grados: 8e, 9nos, 10mos y 11 mos de la Institución Etnoeducativa Rural Internado de Nazareth.</p>	<p>Semana: 11 al 15 de Septiembre</p> <p>Conjugación verbal verbo “to be”</p> <p>El uso de los pronombres personales en Inglés</p> <p>El Uso de los números en Inglés</p> <p>Uso de “What” (tag question) para pedir la hora en Inglés</p>
<p>METODOLOGIA EN SECUENCIA DIDACTICA</p>	<p>MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS</p> <p>Tablero Marcador Tableta Grabadora con Wifi Pendrate</p>	<p>INICIACION</p> <p>Antes ¿preguntabas y solicitabas la hora en Wayuunaiki, español e inglés? Activación Conocimientos Previos Escriba ¿Cómo pregunta Ud. y solicita la hora en las tres lenguas (wayuunaiki, español e inglés)? ¿Cómo se expresa la hora en punto en las tres lenguas referidas? ¿Cómo se expresa el tiempo antes de la hora? ¿Cómo comunicas el tiempo después de la hora? Responderán dicha pregunta en una hoja de cuaderno. Para eso tendrán 12 Minutos y luego se lo entregaran al Docente.</p>	<p>DESARROLLO</p> <p>Aprestamiento Oración en Inglés: Padre Nuestro, Ave María y Gloria. Para estimular los conocimientos previos el Docente solicitara a los discentes que Saquen cada uno, una hoja de su cuaderno o block y luego que escriban en ella las diferentes formas de dar y pedir la hora tanto en inglés, Wayuunaiki y español después de 5 min. Se la entregaran al Docente. Seguidamente, el Docente fomentará lluvias de ideas y e irá escribiendo los aportes de los estudiantes en el tablero, primero en wayuunaiki, español e inglés; cabe aclarar que en el desarrollo de la misma se irá especificando cada</p>	<p>FINALIZACION</p> <p>Ahora pregunto y solicito la hora en Wayuunaiki, Español e Inglés A través de un cuadro especifique ahora ¿cómo pregunta y da la hora en las tres lenguas? ¿Ahora cómo se expresa la hora en punto en las tres lenguas referidas? ¿Ahora cómo se expresa el tiempo antes de la hora? ¿Ahora cómo comunicas el tiempo después de la hora? Antes de finalizar la clase el Docente devolverá las hojas a los discentes para que respondan a la pregunta final de la rutina de pensamiento desarrollada en la presente clase. Finalmente, devolverán las hojas al Docente. Si hubiere alguna dificultad con</p>

uno de ellas la cual se ejercitarán simultáneamente. Partiendo de los aportes de los estudiantes sobre la L3 (inglés), el Docente realizará en primer lugar la demostración en forma oral, (hora en punto) (forma informal) valiéndose de una figura hecha a base de cartón (Reloj de Cartón) cómo preguntar y responder la hora en inglés. Después, los mismos educandos ejecutaran los ejercicios de preguntarse y responder sobre la hora. (Antes de la hora); uso de las preposiciones (to, till y until)

Final Primera hora de Clase.
Inicio Segunda Hora de Clase
Canción en Inglés (Give me a Reason). Luego, ensayo 8 Min. de la siguiente canción en Inglés (I want it that way)

Forma Formal (Solicitar y dar la hora en inglés).

Presentación video de la explicación del tópico, tiempo 8 Min.
Algunos estudiantes pasarán a escribir en el tablero lo que entendieron del video (Veo pienso, pregunto y respondo). Luego, el Docente liderara un proceso conversatorio con los estudiantes y entre ellos para la apropiación.
Organizarán un dramatizado en cual contextualicen lo aprendido y luego la presentarán ante sus compañeros.

algún estudiante en cuanto a la asimilación de la temática estudiada, se realizará la retroalimentación Pertinente en la próxima clase antes de seguir con el siguiente tópico.

EVALUACION	Solicita y responde adecuadamente la hora en wayuunaiki, español e inglés?	EVALUACION Informal: Participación en clase y seguimiento de instrucciones Resultado: Manejo apropiado de las estructuras oracionales para pedir y dar la hora en inglés. Formal: Trabajo Colaborativo Formativa: Seguimiento
------------	--	--

Formato de planeación clase de inglés institucional

RUBRICA

OBJETIVO: Evaluar la capacidad del discente para solicitar y dar la hora en las tres lenguas: wayuunaiki, español e inglés.

ESCALA	NOMBRE	DESCRIPCION
5	Avanzado/Excelente	Evidencia de Comprensión de la actividad realizada. Expresa correctamente en wayuunaiki, español e Inglés el tema indicado con facilidad y espontaneidad. Utiliza efectivamente un vocabulario variado y demuestra conocimiento en el uso de la estructura gramatical estudiada. La participación es balanceada con respecto a sus compañeros.
4	Intermedio/Excelente	Evidencia comprensión de la actividad asignada. Se expresa adecuadamente en Wayuunaiki, español e inglés sobre el tema indicado con cierto grado de facilidad y espontaneidad. Utiliza efectivamente un vocabulario variado y demuestra el uso indicado de la estructura gramatical. La participación es balanceada con respecto a sus compañeros.
3	Medio/Aceptable	Evidencia comprensión parcial de la actividad asignada. Se expresa correctamente en wayuunaiki, español e inglés sobre el tema indicado con alguna facilidad y espontaneidad. Utiliza un vocabulario adecuado y variado. Demuestra conocimiento del uso indicado de la estructura gramatical. La participación no es balanceada con respecto a sus compañeros.
2	Básico/Insuficiente	Evidencia poca comprensión sobre la actividad asignada. Se expresa con dificultad en wayuunaiki, español e inglés sobre el tema indicado. Utiliza vocabulario y estructura gramatical de

		forma limitada. La participación se centra en una persona.
1	Inicio/ Insuficiente	No hay evidencia de la comprensión de la tarea asignada. El uso de la lengua es muy limitada. Hay poca participación.
0		No realizó la tarea asignada

Cabe manifestar que, en el proceso investigativo, se utilizó como instrumento de recolección de datos: el diario de campo, con la finalidad de registrar las experiencias en el aula de clases y reflexionar sobre cada una de ellas e ir progresivamente reorientando las prácticas pedagógicas. Asimismo, se adoptaron y se aplicaron las “rúbricas de autoevaluación escolar” y evaluación docente aplicada por los estudiantes para socializar o dialogar los procesos evaluativos y los resultados de la misma con la finalidad de identificar las fortalezas, avances, debilidades y mecanismos para lograr desempeños favorables en los procesos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento, propendiendo que sean responsables y conscientes de su propia formación integral.

Para la fundamentación teórica y el cambio de práctica pedagógica en el aula de clases, fue preciso consultar fuentes teóricas actualizadas sobre el uso de la lengua materna como vehículo de enseñanza, así como a nivel local y global, incluso los autores leídos en los distintos seminarios; algunos han servido como soporte teórico al proceso de investigación acción y al mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Luego, de concienciar a los estudiantes en la importancia de preservar los valores lingüísticos ancestrales, reestructurar la planeación de clases y asumir la evaluación como un mecanismo formativo, el siguiente eslabón consistía en hallar las estrategias didácticas apropiadas y ajustadas a las exigencias del contexto y de los estudiantes para desarrollarlas efectivamente en

los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés y el wayuunaiki como vehículo de enseñanza. Para tal fin, fue necesario revisar diversos referentes teóricos, en el cual se destacan diversos estudios y experiencias sobre la aplicación de la lengua materna como vehículo de enseñanza y también se encontraron normas tanto a nivel local y global, que protegen y defienden la enseñanza en lengua vernácula y además se experimentó que, las rutinas de pensamiento son herramientas que pueden ayudar mucho en el proceso de recuperación de los valores lingüísticos ya que los estudiantes reflexionan sobre la propia lengua.

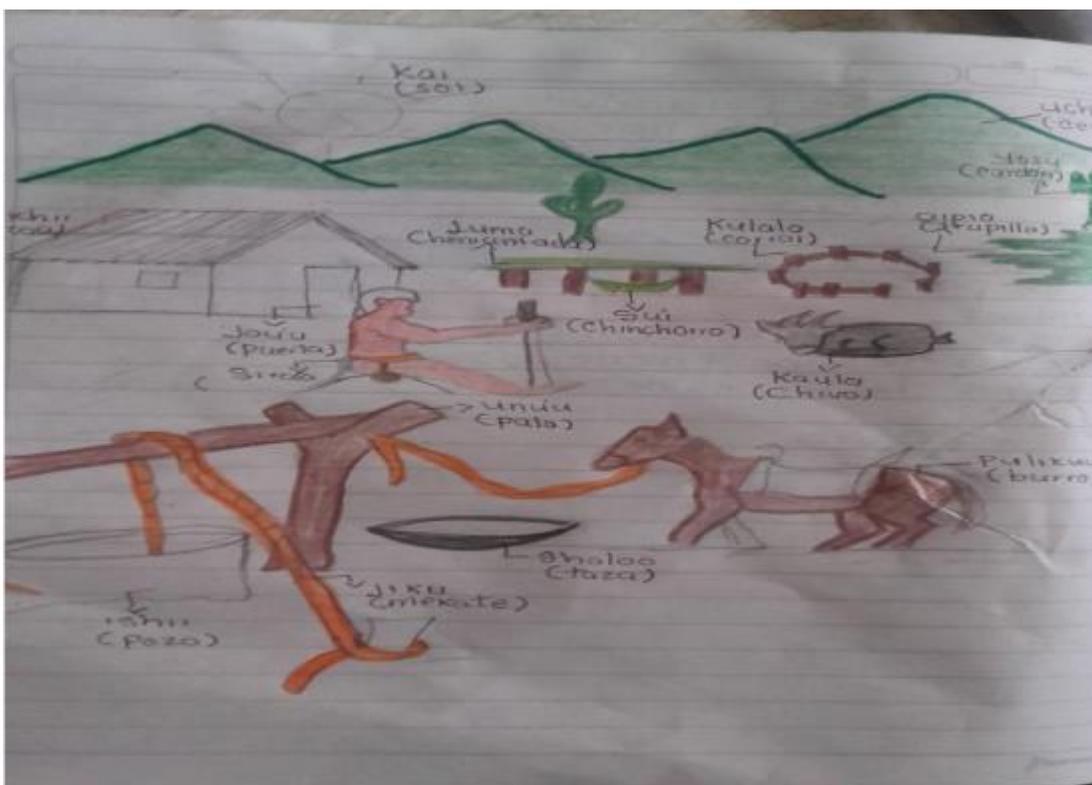


Figura 14. Contextualización de los aprendizajes.

4.3 Tercer ciclo de reflexión

A estas alturas de la investigación, se hace una descripción detallada del proceso de aplicación que se desarrolló en el aula de clases de inglés. En esta momento, de la investigación

el docente investigador realizó las pruebas diagnósticas para establecer el nivel de comprensión que tienen los estudiantes en cuanto al manejo de las dos lenguas (wayuunaiki e inglés) y para hacer una intervención efectiva con objetivos claros en el aula de clases.

4.3.1 Aula

En el aula 10A de la jornada única, sede principal Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth Alta Guajira, se aplicó una evaluación diagnóstica inicial para conocer el nivel de comprensión entre lenguas (wayuunaiki e inglés) de los estudiantes. La evaluación consistió en encontrar el significado en wayuunaiki a algunas palabras extraídas de una lectura en inglés sin hacer traducciones. Se obtuvieron los siguientes resultados: de los 30 estudiantes del grado referido, veinticinco tradujeron las palabras, sólo cinco intentaron darle el significado de acuerdo al contexto. Es decir, el 7.5% y el 1.5% respectivamente.

1	Ja'arai jiki jamambin	fifty two
2	Ja'arai jiki pionchimain	fifty three
3	Ja'arai jiki pionchimain	fifty four
4	Ja'arai jiki jataralimain	fifty five
5	Ja'arai jiki aipruamain	fifty six
6	Ja'arai jiki akaratichinain	fifty seven
7	Ja'arai jiki mekisalamain	fifty eight
8	Ja'arai jiki mekisalamain	fifty nine
9	Aiprua jiki	sixty
10	Aiprua jiki waneshimain	sixty one
11	Aiprua jiki jamambin	sixty two
12	Aiprua jiki pionchimain	sixty three
13	Aiprua jiki pionchimain	sixty four
14	Aiprua jiki jataralimain	sixty five
15	Aiprua jiki aipruamain	sixty six
16	Aiprua jiki akaratichinain	sixty seven
17	Aiprua jiki mekisalamain	sixty eight
18	Aiprua jiki mekisalamain	sixty nine
19	Aiprua jiki	seventy
20	Akaratichi jiki	seventy one
21	Akaratichi jiki waneshimain	seventy two
22	Akaratichi jiki jamambin	seventy three
23	Akaratichi jiki pionchimain	seventy four
24	Akaratichi jiki pionchimain	seventy five
25	Akaratichi jiki jataralimain	seventy six
26	Akaratichi jiki aipruamain	seventy seven
27	Akaratichi jiki akaratichinain	seventy eight
28	Akaratichi jiki mekisalamain	seventy nine
29	Akaratichi jiki mekisalamain	eighty
30	Akaratichi jiki	eighty one

Figura 15. Prueba diagnóstica inicial grado 10A.

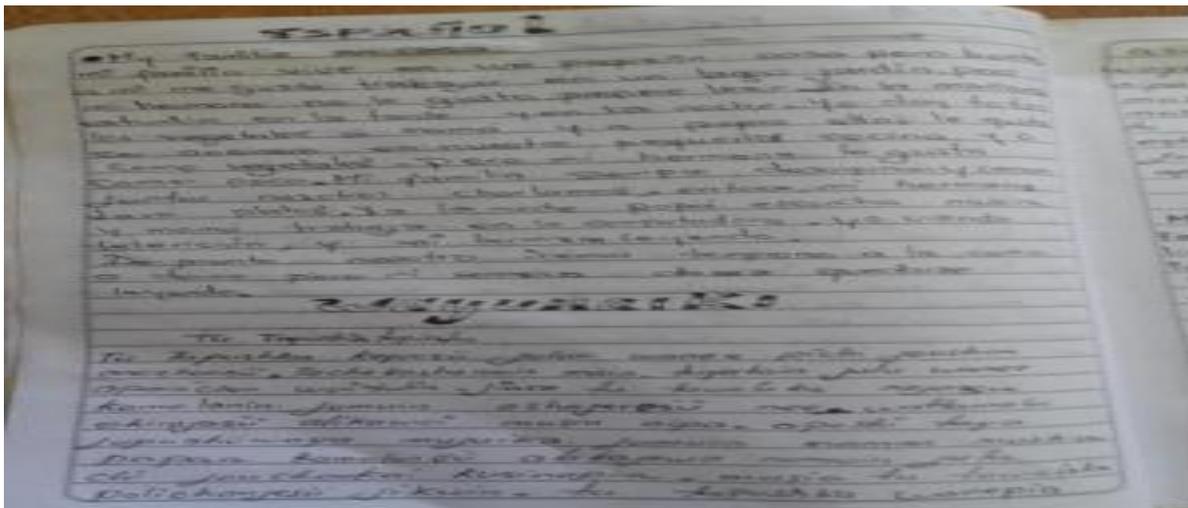


Figura 16. Prueba diagnóstica inicial grado 10A.

Los resultados obtenidos condujeron a la revisión minuciosa de las prácticas pedagógicas de aula. Es decir, las planeaciones de clases sirvieron para orientar el fortalecimiento y preservación de la lengua materna e incluso se miraron las de la asignatura de wayuunaiki para hacerse una idea global de lo que estaba sucediendo cotidianamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua vernácula. Partiendo de los hallazgos fue necesario en primera instancia reestructurar el modelo de planeación de clases direccionadas principalmente en el planteamiento de objetivos claros y ajustadas a las necesidades del contexto social y a la expectativa del estudiantado, con seguimiento y reflexión permanente a cada uno de los momentos pedagógicos (antes, durante y después), el uso de la lengua materna como vehículo de enseñanza de la L3 (inglés) y el empleo de algunas rutinas de pensamiento para dinamizar los procesos de conciliación entre lenguas, para lograr una mejor comprensión entre ellas sin tener que adaptar los significados a los entornos foráneos. Por último, la aplicación de la evaluación formativa en

todos los procesos que se ponen en juego en los procesos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento.

Proceso de implementación

La planeación que a continuación se describe se aplicó al grado 10A de la jornada única de la Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth (Alta Guajira) del corregimiento de Nazareth, municipio de Uribia ubicado en el departamento de la Guajira. Dicha planeación de inglés en su estructura se imbrica con las áreas de lenguaje: noción hora (en wayuunaiki, inglés y español y matemáticas: los números en wayuunaiki, inglés y español. Todo lo anterior, orientado con los estándares y derechos básicos de aprendizaje del grado que no corresponde ya que los estudiantes presentan vacíos con relación a manejo de contenidos de grados inferiores. Cabe aclarar, que el objetivo de aprendizaje de la presente planeación fue: conocer cómo se dice la hora tanto en wayuunaiki, inglés y español ajustado al formato de planeación Institucional. Para el inicio de la clase, el docente utilizó la rutina de pensamiento “antes pensaba y ahora pienso” escribió y formuló la pregunta referida en el tablero e hizo un cuadro sinóptico dividido en tres partes a manera de orientación. Luego, solicitó que cada uno de los estudiantes sacara una hoja de block o de cuaderno y escribieran en la misma la pregunta y con base a sus presaberes, ir dando solución a la inquietud durante diez minutos.

Terminado el tiempo establecido, el Docente pidió que se hicieran en parejas durante cinco minutos para compartir ideas y registrar los hallazgos sobre la temática. Seguidamente, el Docente solicitó a algunos estudiantes, los menos participativos, que leyeran lo que consignaron en las hojas y luego fueron pasando uno a uno al tablero para escribir las ideas más sobresalientes de cada grupo. Algunos estudiantes intentaron traducir y otros buscaron la frase

adecuada ajustada al contexto tradicional del wayuu, situación que incomodó mucho a los estudiantes ya se les hacía complicado hallar la palabra, frase u oración que denotara el tiempo. Cabe resaltar cómo algunos estudiantes expresaban que tradicionalmente el wayuu medía el tiempo con un árbol, (la sombra), de noche con los astros y en tiempo de mucha nubosidad con los “cantos de los pájaros” y los cantos o silbidos de los espíritus errantes (wanülü, personaje que toma diversas formas o figuras) y finalmente para los famosos “mandados” los padres de familia utilizaban la sombra y la saliva para medir el tiempo que se gasta el hijo realizando una diligencia. La primera era útil de día y el último de día y de noche, consistía en escupir cierta cantidad de saliva teniendo en cuenta el tiempo de recorrido de la persona que va a hacer la diligencia; si la saliva se seca antes que regrese la persona enviada simboliza “demora”. Lo cual significa reconvención para la persona implicada en la falta.

Según Coll (1988), “Hablar de aprendizaje significativo equivale, ante todo, a poner de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza/aprendizaje” (p.134). Los estudiantes de 10A participantes en la investigación, elaboraron diferentes actividades para demostrar el aprovechamiento de los saberes ancestrales a partir del proceso de aprendizaje de otra lengua.



Figura 17. Actividad elaboración relojes aplicación saber ancestral



Figura 18. Actividad elaboración relojes aplicación saber ancestral



Figura 19. Imagen Plena clase tema: El tiempo en las tres lenguas: wayuunaiki, español e inglés

Después que los estudiantes consignaron sus aportes en el tablero, el docente con la ayuda de ellos fue descartando y/o aprobando los aportes en las tres lenguas. Manifestaron que fue muy complicado hablar sobre tiempo y enumerar en wayuunaiki (lengua materna) en contraste con las otras dos lenguas. De acuerdo a los discentes para desarrollar la actividad tuvieron que exigirse mucho, ya que no encontraban la palabra apropiada para designar un tiempo específico.

Terminada, la participación de los estudiantes el docente procedió a las correcciones pertinentes en las tres lenguas e incluso se realizaron ejercicios de pronunciación con los estudiantes para mayor afianzamiento de las lenguas en estudio. Finalmente, para cerrar la clase el docente asignó la tarea que consistió en averiguar con los padres de familia, arauras (persona mayor del clan, de sabiduría) los números en wayuunaiki en forma oral y escrita hasta cien. Después los estudiantes desarrollaron la última parte de la rutina ahora pienso.

Cada vez que se desarrollaba una nueva unidad temática, los estudiantes se enfrentaban nuevos retos que en primera instancia, tratan de resolver de manera individual, grupal, con los sabedores o arauras y finalmente en comunidades de aprendizaje; todo estas acciones se orientaban a través de rutinas de pensamiento como por ejemplo “ver-pensar-preguntarse y

preguntar”. La acción de ver lo realizan, cuando se ponen al frente de la lectura, imagen o palabra quizás sea más fácil para ellos encontrar significado en español en contraste en wayuunaiki puesto que no se cuenta con la habilidad lingüística tradicional; es allí donde los dicentes realizan el proceso metalingüístico y reflexivo sobre la misma lengua. Asimismo, la acción de pensar lo asumen colectivamente y el ejercicio de preguntar, lo realizan en el momento que el docente y estudiante acuden una persona mayor de conocimiento de la cultura para buscar una mejor explicación u orientación sobre la temática.

Para una mayor ilustración traigo a colación algunas unidades temáticas, desarrolladas en el proceso investigativo, la primera “have/has en LE y “kacorolo’o” en LM equivalente en español a tener o haber. Inicialmente, los estudiantes construían oraciones afirmativas desde la LM a LE o viceversa, todo marchaba bien, hasta que alguien se le ocurrió por crear la siguiente oración: “Lucia has a cell” y alguien se preguntó: ¿como se expresaría en wayuunaiki? Otros decían que se dejaba igual, algunos persistían en la creencia que debía haber una palabra en LM que signifique cell (en LE), la cual en español equivaldría a celular y en wayuunaiki ¿Cerurar? o cachuera era el dilema que debían sortear los estudiantes. Al respecto, los ancianos decían que era cachuera, pero la palabra denotaba en español hierro. Los sabedores decían que en el pasado significaba radio o vehículo construido en hierro pero los estudiantes manifestaban que había que puntualizar; ya que la palabra cachuera generalizaba mucho. Los estudiantes insistían que debía haber un termino que se acerque o signifique celular, puesto que cachuera significa todo lo está hecho de hierro. Después de realizar las consultas pertinentes, los dicentes concluyeron que era necesario crear palabras nuevas en la misma lengua para ir a la par, responder y mantener viva la lengua frente al desarrollo rimbombante del mundo globalizado.

La otra unidad temática desarrollada correspondió al tiempo en inglés y en wayuunaiki. Esta se abordó a través de la rutina de pensamiento “antes pensaba y ahora pienso” el antes pensaba se orientó por medio de dos preguntas: ¿Cómo mide Ud. el tiempo en wayuunaiki e inglés? ¿Cómo solicita Ud. la hora en wayuunaiki e inglés? Y en el ahora pienso se direccionó a través de los interrogantes: Ahora ¿cómo mide Ud. El tiempo en wayuunaiki e inglés? ¿Cómo pide Ud. Ahora el tiempo en wayuunaiki e inglés? Con relación a la primera pregunta, en el “antes pensaba” los estudiantes manifestaban que el wayuu de día, media el tiempo con la sombra de un árbol, o la sombra de la misma persona, una estaca clavada en el suelo, y el escupitaje⁵ y de noche, con el canto del gallo, las estrellas y el canto de algunas aves. En inglés los estudiantes manifestaban que el tiempo se maneja y se controla con el reloj. Con lo que respecta a la segunda pregunta, “del antes” los estudiantes encontraron serias dificultades en un primera instancia, querían traducir del español a wayuunaiki, fue necesario la intervención del docente para que los estudiantes corrigieran las preguntas planteadas. En un primer, momento decían: “Jalapüshana wayaa” equivalente en español a: “¿Qué hora es?. Después de las consultas realizadas por los estudiantes pudieron esclarecer las dudas y finalmente lograron formular la pregunta adecuadamente en wayuunaiki: “Jalaipchi kaikia”⁶ y de noche: “Jalairü aika”⁷.

En las diferentes unidades desarrolladas, los estudiantes en cada clase se enfrentaban a nuevos desafíos; a través del proceso metalingüístico, realizaban nuevos descubrimientos o

⁵ Escupitaje: Mecanismo que utilizaba el wayuu para controlarle el tiempo a otra persona en el desarrollo de una tarea asignada.

⁶ Jalaipchi kaikai traducción literal equivalente en español a: por dónde va el sol? Y en inglés: “Where is the sun?”

⁷ Jalairü aika: En español equivaldría por dónde va la yuca? y inglés where is the yucca?

hallaban otras dificultades la cual tomaban como una oportunidad de aprendizaje y reivindicación de relaciones y saberes con sus mayores o sabedores.



Figura 20. Puesta en común, relojes con símbolos tradicionales wayuu



Figura 21. Puesta en común, relojes con símbolos tradicionales wayuu

Para fortalecer y cumplir con el objetivo del proyecto, de la recuperación de los valores lingüísticos ancestrales wayuu a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, los estudiantes elaboraron proyectos como: “creación de relojes” con símbolos relacionados a la cultura y por otro lado, hicieron un compendio de palabras extraídas de textos en inglés, las cuales relacionaron con la lengua materna, dándoles el significado de acuerdo al propio contexto con la ayuda de los sabedores de cada clan. Dichas actividades sirvieron para retomar las buenas relaciones que tenían los jóvenes en el pasado con sus padres de familia y abuelos (as), quienes constituyen la memoria andante de la cultura. Tradicionalmente, los ancianos de cada clan se reunían todas las noches y muy temprano con sus vástagos quienes, a través de cuentos, relatos,

mitos; repletos de ricos contenidos pedagógicos y valores, orientaban a los más jóvenes para enfrentarse a la vida. Ahora con el trabajo investigativo en el cual participan los estudiantes de la media de recuperación de valores lingüísticos, se involucra tanto a la comunidad educativa, como a los sabedores de cada clan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, la evaluación con relación al antes, todo se hacía de manera cuantitativa y ahora de manera cualitativa, de carácter formativo siguiendo oportunamente las fortalezas y dificultades para transformar la práctica pedagógica y orientar a los estudiantes a aprendizajes significativos. Para controlar los procesos de aprendizaje de los estudiantes el docente recurre a las rúbricas por periodo, para que los estudiantes identifiquen sus progresos y deficiencias que presenten. (Anexo Ñ)

Capítulo V

5. Análisis de resultados

En esta parte del trabajo de investigación, se presentan los datos y análisis de los resultados obtenidos de manera cualitativa, posterior a la aplicación de la propuesta pedagógica para la recuperación de los valores lingüísticos ancestrales en los estudiantes de la media secundaria de la Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth (Alta-Guajira)

5.1 Análisis cualitativos, categoría enseñanza

El análisis a esta categoría se desarrolló de manera cualitativa, fundamentado en los datos contemplados en la planeación, diarios de campo, las rejillas de evaluación y las guías de lectura,

son descriptivas. Ahora bien, para llegar a los análisis, se realizó una lectura profunda a todos los instrumentos referidos, llegando a puntos de convergencia que facilitaron los aspectos más sobresalientes de las subcategorías definidas.

Estrategias metodológicas

Tabla 6. *Categoría enseñanza, estrategias metodológicas*

Enseñanza		
Subcategoría: estrategias metodológicas		
Unidad de análisis	Antes	Ahora
Componentes	<p>Las estrategias metodológicas se incluyen en la planeación la cual posee una estructura organizada, teniendo en cuenta los parámetros establecidos por el MEN, los estándares y/o lineamientos curriculares, misión, visión; el perfil de los estudiantes, los materiales y los recursos educativos requeridos, y la metodología. (Anexo N).</p>	<p>Las estrategias metodológicas son formas de pensamiento que facilitan el aprendizaje y propician un clima adecuado para el aprendizaje, con respeto y aprecio por la diversidad cultural y lingüística. Asimismo, las estrategias metodológicas facilitan pasar de simples receptores pasivos a agentes activos del conocimiento. Permite que, tanto a los y las estudiantes como él o la docente encuentren mejores respuestas. Las estrategias, van desde las simples habilidades de estudio como el subrayado de la idea principal, hasta los procesos de pensamiento complejo, como el usar las analogías, para relacionar el conocimiento previo con los nuevos conceptos que va adquiriendo el educando.</p> <p>En este momento, se muestran cada uno de los pasos que sigue el docente para desarrollar el proceso enseñanza y aprendizaje, adoptando la lengua materna como vehículo de enseñanza. Por último, se anexan los momentos de la evaluación (Anexo O).</p>
Metodología	<p>Las estrategias metodológicas se planeaba por tópicos para un determinado periodo académico y tampoco se ajustaba a las necesidades del estudiante eran muy verticales, que no permitían algún cambio</p>	<p>La estrategia metodológica está basada en un modelo constructivista y enfoque intercultural tal como se plantea en el PEI.</p> <p>Para el desarrollo de las clases se hace hincapié en los</p>

	<p>en el antes, durante y después. Además, no se preparaban para la visibilización de los pensamientos.</p> <p>La planeación incluía “las estrategias metodológicas” simplemente para llenar un requisito, pero no se contaba con un objetivo claro de enseñanza y aprendizaje. Además, no presenta la información necesaria que permita ver la aplicación, desempeño docente y estudiantil en el aula de clases. Con relación a las estrategias metodológicas, en ellas no se tenían en cuenta, los preconceptos de los estudiantes y tampoco se valoraba el saber local como una herramienta fundamental de reconstrucción y construcción y consolidación de los valores ancestrales.</p> <p>En fin, se sigue una metodología tradicional a pesar de que en el PEI está contemplado, el modelo constructivista y el enfoque intercultural del cual se hace caso omiso en la creación y la aplicación de estrategias que conlleven el desarrollo integral de los estudiantes.</p> <p>El rol de los estudiantes en el desarrollo de las actividades académicas era totalmente pasivo, se limitaba a aprender de memoria todo lo que le impartía el docente sin derecho a aportar ideas.</p> <p>Incluso no se hacían retroalimentaciones. Sólo se realizaba al finalizar cada tema a manera de cuestionario la unidad temática, y la valoración se daba de manera cuantitativa.</p>	<p>presaberes de los estudiantes como insumos útiles para la reconstrucción y construcción del tejido de saberes transversales.</p> <p>Cabe aclarar que en cada clase, el docente complementa los conceptos básicos si fuese necesario, de manera simultánea en cada área o asignatura. De igual manera, se desarrolla un proceso metalingüístico, en el cual, los estudiantes indagan y profundizan sus saberes ancestrales sobre el uso de la lengua ancestral; propiciando el espacio pedagógico para desarrollar la competencia indagatoria y estrechar los lazos familiares que se estaban perdiendo por el descuido y la poca valoración de la riqueza ancestral de parte de la institución etnoeducativa.</p> <p>Ahora bien, la memoria es importante para el aprendizaje de la L3 (inglés). En esta asignatura los estudiantes de las lecturas abordadas extraen las palabras desconocidas y le buscan su significado, se contextualiza relacionando con la lengua materna para lograr un aprendizaje significativo.</p> <p>Es decir, el discente ya no es un agente pasivo. Se transforma en un ser proactivo, que busca, indaga, cuestiona expresa opiniones, puntos de vista y propone formas de acercarse al conocimiento.</p>
Estrategias metodológicas	<p>Al igual que los objetivos, las estrategias metodológicas a emplear en una clase específica, sólo las conocía el docente, y no eran muy claras para conducir a aprendizajes significativos. Con las estrategias solo se pretendía alcanzar aprendizajes memorísticos e inmediatos que no transversalizan los</p>	<p>Tanto los objetivos como las estrategias metodológicas de las clases el docente las da a conocer a los estudiantes al iniciar las diferentes actividades académicas. Esto le facilita al docente y al discente apropiarse de los procesos de enseñanza y aprendizaje, El desarrollo y aplicación de las estrategias es</p>

	saberes.	verificable, mediante rúbricas de evaluación, el cumplimiento de las diferentes actividades programadas y la evaluación continua que se desarrolla en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Estrategias didácticas	<p>Las estrategias didácticas que utilizaba el docente eran tradicionales, reiterativas y coercitivas.</p> <p>Los procesos de enseñanza y aprendizaje se fundamentaban o se guiaban a partir de un texto guía.</p> <p>Es decir, el docente se limitaba a cumplir y hacer cumplir las indicaciones contempladas por el autor del texto.</p> <p>Las estrategias implementadas están enfocadas al desarrollo de aprendizajes memorísticos.</p>	<p>En el aula de clases se ponen en práctica estrategias innovadoras que promueven el desarrollo de las habilidades comunicativas tanto en lengua materna (wayuunaiki) como en L3 (inglés) en los estudiantes.</p> <p>Dichas estrategias metodológicas propenden por la participación activa, apropiación de los conocimientos a partir del contexto propio.</p>

Nota: análisis de la sub-categoría: estrategias metodológicas. Lengua materna

Tabla 7. *Dimensión enseñanza, subcategoría lengua materna*

Enseñanza		Subcategoría: lengua materna		
Unidad de análisis	Antes	Ahora		
Oralidad	<p>En la clase de inglés no se daba espacio para que los estudiantes hablaran en su lengua materna (wayuunaiki). Ya que se consideraban un distractor o un obstáculo para el aprendizaje de la L3 (inglés).</p> <p>En las clases de inglés se evidencia un sistema educativo patriarcal basado es una estructura jerárquica de discriminación, subordinación, exclusión, y de relaciones de poder en la comunidad educativa.</p> <p>Los estudiantes no tenían la posibilidad de escuchar, intercambiar ideas, opiniones y asesorarse de sus sabedores. Es decir, ni se les acercaban porque eran considerados una biblioteca andante muerta.</p> <p>Los estudiantes no se preocupaban ni se interesaban</p>	<p>Actualmente en las clases de inglés se utiliza la lengua materna como vehículo de enseñanza del inglés.</p> <p>Los estudiantes se están empoderando, incidiendo, participando activamente en el proceso de recuperación de los valores lingüísticos ancestrales a través de la aplicación de estrategias metodológicas innovadoras como las rutinas de pensamiento.</p> <p>Con el empleo de la lengua materna como vehículo de enseñanza ha facilitado a la mejora de las relaciones familiares; los estudiantes consultan, dialogan e intercambian ideas u opiniones sobre lo aprendido y lo que quieren aprender de los sabedores de cada clan.</p> <p>Debido a la dificultad encontrada en el ejercicio de relación de palabras en inglés y wayuunaiki, los</p>		

	<p>por indagar por las riquezas ancestrales de su cultura.</p> <p>Cuando se les hablaba de algo en wayuunaiki solo les servía para pasar el rato.</p> <p>La enseñanza tradicional y la práctica de las clases magistrales dentro de las aulas de clases no facilita el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes</p> <p>El docente de aula no utilizaba efectivamente la palabra, puesto que negaba la posibilidad de participación a sus interlocutores. Solo se dedicaba a dictar las clases sin propiciar espacios de intercambio de ideas.</p>	<p>estudiantes encontraron la gran necesidad crear de neologismos para hacer frente a la sociedad a la cual pertenecen.</p> <p>Con el uso de la lengua materna como vehículo de enseñanza, se ha permitido a los estudiantes más confianza en sí mismos: discuten, comparten ideas, opiniones, realizan conjeturas sobre algo. En todo momento están comparando las dos lenguas.</p> <p>Recopilando frase palabras, que nunca habían utilizado.</p> <p>A través del proceso de concientización y el uso de la palabra como mecanismo de conciliación entre lenguas, se ha despertado en los estudiantes el interés en el rescate, conservación y consolidación de los valores lingüísticos ancestrales.</p> <p>“Si algo tienen en común los científicos y los niños es su curiosidad, sus ganas de conocer y de saber más; de jugar con el mundo y sacudirlo para que caigan todos sus secretos” (Charpack, 2006)</p>
--	---	---

Nota: análisis realizado a la sub-categoría lengua materna

Evaluación

De acuerdo a Guzmán (2012), es un proceso permanente de recolección de información pertinente, para tomar oportunamente decisiones acertadas sobre la enseñanza, de tal manera que contribuya a promover el aprendizaje de los estudiantes. (p.3)

Tabla 11. *Categoría enseñanza, subcategoría: evaluación*

Enseñanza		Subcategoría: Evaluación		
Unidades de análisis	Antes	Ahora		
Metodología	<p>La evaluación que se aplicaba en las clases de inglés era solamente cuantitativa, los estudiantes dependían mucho de la memoria, solo se evaluaba el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Anteriormente se evaluaba al finalizar cada tema para obtener el informe final para cada periodo.</p> <p>Anteriormente, a los estudiantes para recuperar o reparar materias les tocaba aprenderse de memoria todos los cuestionarios o de lo contrario volvían a perder.</p> <p>Los resultados de la evaluación de los estudiantes no les servían para nada a los docentes y a los estudiantes. Es decir, no les decía nada. Si a algún docente le perdía un buen número de estudiantes, era porque el docente era demasiado bueno o exigente.</p>	<p>Actualmente, la evaluación se está aplicando de una manera diferente, se propende por hacer de ella un proceso formativo, que evalúe a los estudiantes de una manera integral.</p> <p>En la actualidad la evaluación es un mecanismo para la reconstrucción-construcción de aprendizajes significativos, permitan a los estudiantes mirarse y actuar de manera crítica activa y sin temor a ser censurados por sus aportes. Para el docente los resultados de la evaluación son indicios que permiten reflexionar constantemente sobre el quehacer docente, y recopilar datos valiosos que pueden conducir a transformar las prácticas de aula, para responder a las necesidades y las expectativas de sus estudiantes.</p>		
Finalidad	<p>La evaluación que se aplicaba era coercitiva, no tenía como objetivo la formación integral de los estudiantes sino más bien cognitiva, la utilizaba el docente para ejercer autoridad o miedo sobre sus estudiantes y con dicha acción mantener la</p>	<p>La evaluación aplicada en este contexto pedagógico se hace de manera equitativa y se generan juicios cuantitativos y cualitativos; fundamentados en argumentos concretos sobre los aspectos evaluados.</p> <p>Con base en los resultados obtenidos por cada uno de</p>		

	tranquilidad en el salón de clases. El papel del estudiante era nulo, simplemente era un oyente, con pocas posibilidades de participación.	los estudiantes, se hacen las retroalimentaciones pertinentes. Finalmente, el docente por medio de la rúbrica tiene la posibilidad de evaluar su desempeño en el aula de clases. (Anexo G).
Tipos de evaluación	El tipo de evaluación que utilizaba el docente era la heteroevaluación puesto que él tenía toda la autoridad para calificar el rendimiento académico de los discentes. El proceso de auto evaluación lo realizaban los estudiantes cuando por sus propios medios hacían esfuerzos adicionales para mejorar la calificación obtenida.	Las evaluaciones que se ponen en práctica en el aula de clases son: La heteroevaluación, coevaluación y la autoevaluación. La primera para valorar las competencias, progresos e identificar aspectos a mejorar en el proceso de aprendizaje; la autoevaluación y la coevaluación, para que el estudiante tenga mayor autonomía en sus aprendizajes.

Nota: análisis realizado a la sub-categoría evaluación

5.2 Pensamiento

A la categoría pensamiento se le realizó un análisis de tipo cualitativo, partiendo de: formatos de planeación, diarios de campo y videos, desarrollados en clases con los estudiantes e incluso las rutinas de pensamiento trabajadas con los discentes.

Tabla 8. *Categoría pensamiento*

Pensamiento	
Unidad de análisis	Estrategias implementadas
	Antes
Observar y describir	Anteriormente en las clases de inglés no se tenía en cuenta el desarrollo del pensamiento, tampoco se tenía presente en el preparador de clases. Ya que los procesos de enseñanza que se aplicaban eran más repetitivos, rutinarios y de memoria. No se buscaba motivar o acercar a los estudiantes a aprendizajes significativos. es decir, no había motivación.
Explicar e interpretar	Actualmente, el desarrollo del pensamiento en el aula es una actividad constante, puesto que a través de esto los estudiantes no solo logran pensar sino que también los hace ir más allá en el proceso de pensamiento. Piensan sobre su lengua, y expresan los aprendizajes significados de acuerdo a su contexto social sin traducir de una lengua a otra. Como lo afirman Ritchhart y
Razonar	
Establecer conexiones	

Los docentes no se preocupaban por el rendimiento académico de los estudiantes. Se consideraba mejor docente al que le perdían muchos estudiantes.

Perkins (2010): “Hacemos visible el pensamiento de los estudiantes a través de preguntar, escuchar y documentar, para construir y extender su pensamiento, y así alcanzar comprensiones más profundas y ricas” (p. 87).

En fin, con la aplicación de las “rutinas de pensamiento” y el ejercicio de relación entre lenguas para reconstruir y construir los valores lingüísticos ancestrales en los estudiantes, se ha reorientado los procesos de enseñanza y aprendizaje, se ha hecho visible el pensamiento y se han explotado al máximo sus capacidades investigativas para desarrollar procesos de observación más complejos.

En la actualidad los estudiantes en las clases participan activamente, no evidencian miedo al expresar sus puntos de vista frente a las diferentes temáticas que se abordan en clase.

Se preocupan y buscan constantemente al docente a los sabedores cuando tienen una inquietud, y desarrollan las actividades de una manera autónoma.

En esta etapa los estudiantes, han relacionado adecuadamente las vivencias culturales con lo que han aprendido de la otra lengua, contrastan y discriminan aquellos conocimientos que sí les sirve y los que no, le es útil para su formación integral.

Finalmente, con el desarrollo del proyecto se ha logrado que los padres de familia participen activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Nota: análisis realizado a las sub-categoría: estrategias implementadas.

Rutina de Pensamiento
 "Antes pensaba y ahora pienso?
 ¿Cómo dice Ud b hora en las
 3 lenguas?"

Wapichanaiki	Spanish	English
¿Qué hora es?	¿Qué hora es?	What time is it?

Wapichanaiki	Ahora Pienso Spanish	English
¿Qué hora es? ¿Qué hora es? ¿Dónde está el Sol? ¿Es de noche? ¿Ya es tarde?	¿Qué hora es? ¿Qué hora es? ¿Dónde está el Sol? ¿Es de noche? ¿Ya es tarde?	What time is it? ;+?

Figura 22. Rutina de pensamiento "antes pensaba y ahora pienso"

Nombre: Jivan Ostrero / 10/21

Rutina de pensamiento

Antes Pensaba y ahora Pienso
 ¿Cómo dice Ud la hora en las tres lenguas?

Wapichanaiki	Spanish	English
¿Qué hora es?	¿Qué hora es?	What time is it?
¿Qué hora es?	¿Qué hora es?	What time is it?

Wapichanaiki	Spanish	English
¿Qué hora es?	6:00 Am	Six o'clock
¿Qué hora es?	2:00 Pm	Two o'clock
¿Qué hora es?	11:00 Pm	Eleven o'clock
¿Qué hora es?	05:00 Pm	Five o'clock

Figura 23 Rutina de pensamiento "antes pensaba y ahora pienso". Rutina de pensamiento desarrollada por estudiantes del grado 10A.

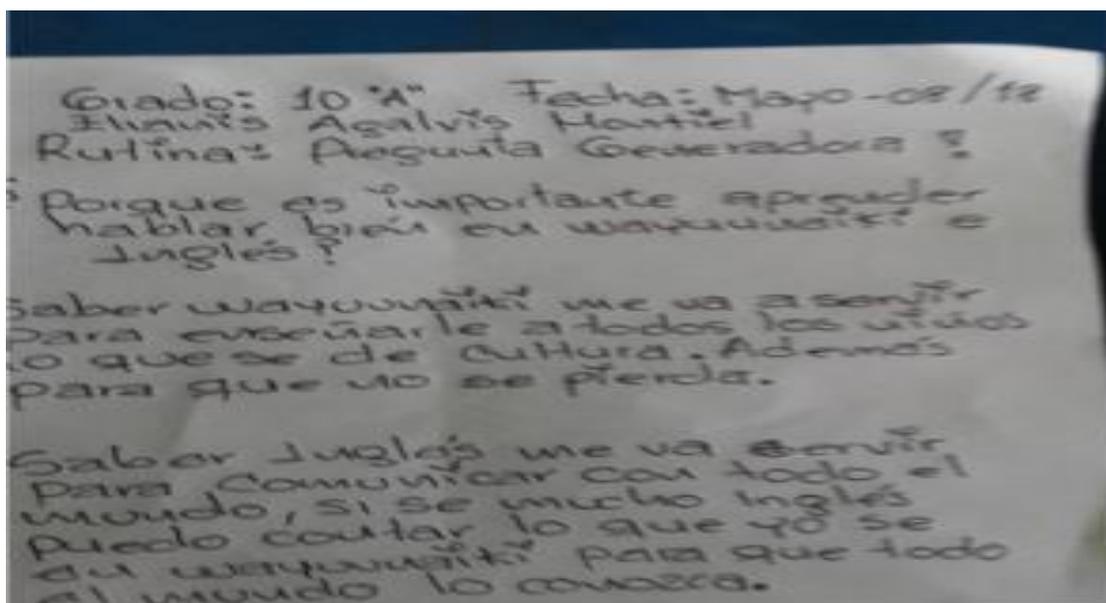


Figura 24 Rutina de pensamiento "Preguntas generadoras" Rutina de pensamiento desarrollada por estudiantes del grado

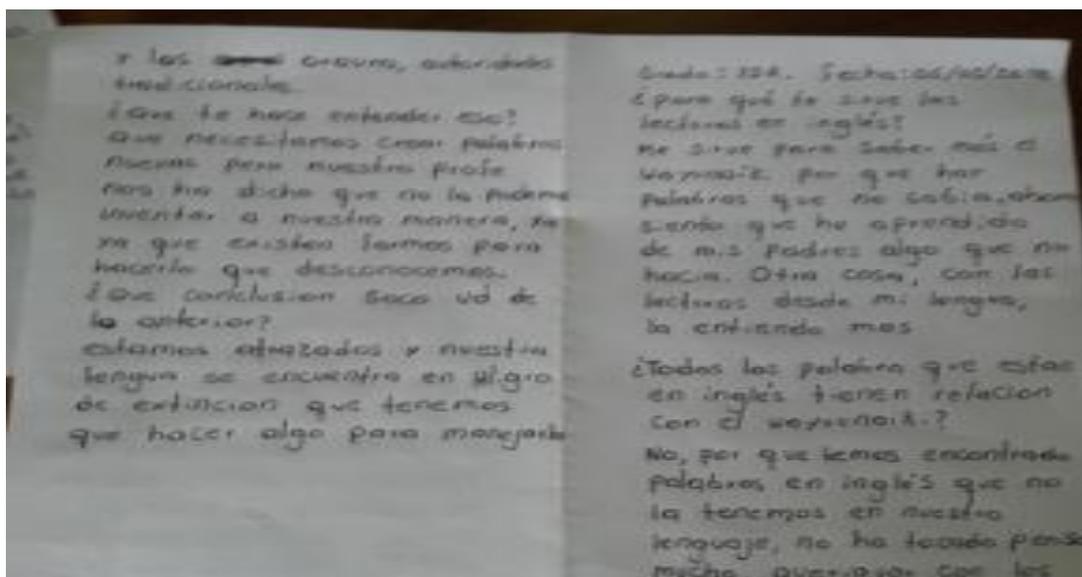


Figura 25. Rutina de pensamiento "Preguntas generadoras" Rutina de pensamiento desarrollada por estudiantes del grado 10A

Tabla 9. *Categoría pensamiento, mejoramiento continuo*

Pensamiento	
Mejoramiento continuo	
Antes	Ahora
<p>Con relación a la asignatura de inglés, el docente manifestaba en los informes finales que los estudiantes mostraban desinterés, pasividad, hiperactividad, flojera para pensar y escribir. Pero el docente no era consciente que sus prácticas no despertaban interés en el aprendizaje ya que no les facilitaban los espacios de participación que permitieran a los educandos ser agentes activos en clase.</p> <p>Como se había manifestado anteriormente, no se tenía un instrumento claro de seguimiento, sólo se contaba con la evaluación cuantitativa para medir el aprendizaje cognitivo.</p>	<p>El estudio de la maestría en pedagogía y el desarrollo de la investigación acción en el aula han facilitado las herramientas pedagógicas, que han permitido la transformación y el desarrollo del pensamiento de los estudiantes a través de las rutinas de pensamiento, instrumentos que a través de su aplicación facilitan la organización de la clase de una manera estructurada en la que el docente presenta a los estudiantes: los tópicos, objetivos y actividades de aprestamiento, que conecta los presaberes con los objetivos propuestos. Lo cual se hace partiendo del contexto propio para generar aprendizajes significativos</p> <p>El refuerzo de la acción de pensar, se hace a través de rutinas de pensamiento y de preguntas generadoras de pensamiento como por ejemplo: ¿Cómo se dice cell en wayuunaiki?, ¿Cómo se podría decir?, ¿En qué se basa para decir eso? los estudiantes realizan conjeturas al respecto, tratando de encontrar una palabra específica que signifique celular en contexto.</p> <p>Otra de las estrategias utilizadas en el aula de clases es la traducción de textos en inglés al wayuunaiki, aprovechando la misma para realizar compendios de palabras en las dos lenguas, tratando todo el tiempo relacionar las dos lenguas hasta donde sea posible y en el caso que no se pueda, acuden a lo que se podría llamar wayuunaikenglish; en el caso de nuestro ejemplo “cell” sería “cerurar” en wayuunaikenglish. Al respecto, los estudiantes son conscientes que es error designar al aparato electrónico de esa manera ya que la construcción no se relaciona con elementos del contexto; en fin, las actividades permiten que los estudiantes</p>

amplíen sus léxicos en las dos lenguas, buscando términos propios de su contexto. No solo le facilita al estudiante comprender mejor el significado del texto traducido, sino, a través de ellas reflexionar y reconocer las debilidades que presenta el wayuunaiki con el avance de las nuevas tecnologías.

Además, en el aula de clases el docente propicia espacios para la traducción de textos en wayuunaiki en forma oral, la lectura y escritura en ambas lenguas, para que desarrolle mayor rapidez y fluidez lectora.

Nota: análisis realizado al mejoramiento continuo

5.3 Aprendizaje

Análisis cuantitativo

Categoría aprendizaje

Los datos relacionados a continuación se obtuvieron a través de la implementación de pruebas aplicadas en la institución etnoeducativa.

5.3.1. Análisis e interpretación de grado 10mo

En el proceso investigativo se realizó una prueba diagnóstica final para conocer los avances de los estudiantes en la recuperación lingüística ancestral wayuu en el grado 10A, para esta prueba se tuvieron en cuenta los trabajos desarrollados durante todo el año académico. Con respecto a los resultados alcanzados, se tiene que, del total de los 27 estudiantes que presentaron la prueba, de relación lingüística wayuunaiki e inglés el 95% contestaron acertadamente y el 5% cometieron algunos errores en cuanto el uso de las palabras de acuerdo al contexto propio.

En lo que concierne a este estudio, se habla del wayuunaiki como LM por ser la de primer contacto y de uso cotidiano en la comunidad wayuu, y el inglés (LE). Esta última, según Sevilla

(2014) es la que se aprende en un contexto en el cual el acceso a la lengua en cuestión es relativamente limitado o se realiza mediante dispositivos e intereses específicos (p.7).

El uso de las lenguas en una clase de LE depende del contexto del aula en la que se desarrollan. En el caso de la Institución Etnoeducativa Rural internado Indígena de Nazareth; el aula objeto de estudio alberga alrededor de 35 estudiantes, con niños y niñas wayuu entre los 15 y 16 años. Cabe aclarar, que muchos de ellos ingresaron a la Institución en el periodo de preescolar, al igual que en todos los grados se maneja una intensidad horaria de dos hora a la semana de LE.

El docente para asegurar la comprensión de los temas, se vale de la planeación para la orientación de todas las acciones vinculadas con la organización de las acciones de enseñanza, como es el desarrollo de las habilidades y la integración de los contenidos en la enseñanza de la lengua la cual se fundamenta en las teorías escudriñadas y estudiadas que sostienen que la enseñanza de las lenguas no se puede manejarse en un currículo por separado, que enseñan solo los expertos en la materia sino que la lengua objeto de estudio se transforma en el vehículo para el aprendizaje de contenidos y es a través de la negociación y la transversalización de los contenidos como el estudiante va aprendiendo. De esta manera, el docente de la LE hace que involucre en las clases a la LM.

En un primer momento, el uso de la LM como vehículo de enseñanza, ocasionó diferentes reacciones en algunos docentes y estudiantes puesto que, pensaron que el uso de la misma puede atrasar el proceso de aprendizaje de la LE ya que esta, debe conocerse naturalmente sin ninguna interferencia lingüística. Por otro lado, se manifestaba que es menos complicado al tratarse de

niños, que el docente utilice la LM para aclaraciones o para conectar el saber cultural que ellos posee, es decir, que existen unos roles específicos de uso de la LM que son convenientes en el aula de LE.

Cabe aclarar, en el contexto de estudio, durante el proceso investigativo se hicieron: diez registros de clases, ocho grabaciones y 16 diarios de campo, las cuales sirvieron para identificar las categorías e identificar el problema; consistente en la falta de promoción de la LM en los procesos de enseñanza, la pérdida de identidad y la falta del desarrollo de la escritura en el wayuunaiki. Estos tres hallazgos fueron transversales a una serie de situaciones que motivaron el uso de la LM y que sirvieron como categorías de análisis, como lo son: la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento.

En el antes el docente de inglés no le brindaba oportunidades de participación a los estudiantes en la construcción de aprendizajes significativos. Es decir, sólo se presentaban como agentes pasivos en el aula de clases. Ahora con la aplicación de las rutinas de pensamiento en cada uno de las competencias integradas específicamente, en wayuunaiki e inglés, se ha logrado la participación proactiva de los docentes y padres de familia en el proceso de aprendizaje.

Poco a poco, en la Institución Etnoeducativa a través del desarrollo de las estrategias mencionadas, se ha logrado que los estudiantes empiecen a tomar conciencia de la importancia del rescate del legado ancestral. Por otro lado, con el ejercicio de la transversalización o la integración de saberes se ha recuperado la interacción entre los arauras⁸, con quienes ahora

⁸ Araura: En la cultura wayuu personaje mayor y de sabiduría de cada clan.

intercambian casi a menudo aun que no con la misma intensidad como se hacia en el antaño, pero subyace el interés en los estudiantes de conocer y exaltar sus valores culturales.

Cada vez que se desarrollaba una nueva unidad temática, los estudiantes se enfrentaban nuevos retos que en primera instancia, trataban de resolver de manera individual, grupalmente, con los sabedores o arauras y finalmente en comunidades de aprendizaje; todo estas acciones se orientaban a través de rutinas de pensamiento como por ejemplo “ver-pensar-preguntarse y preguntar”. La acción de ver lo realizan, cuando se ponen al frente de la lectura, imagen o palabra quizás sea más fácil para ellos encontrar significado en español en contraste en wayuunaiki puesto que no se cuenta con la habilidad lingüística tradicional; es allí donde los dicentes realizan el proceso metalingüístico y reflexivo sobre la misma lengua. Asimismo, la acción de pensar lo asumen colectivamente y el ejercicio de preguntar, lo realizan en el momento que el docente y estudiante acuden una persona mayor de conocimiento de la cultura para buscar una mejor explicación u orientación sobre la temática.

Para una mayor ilustración traigo a colación algunas unidades temáticas, desarrolladas en el proceso investigativo, la primera “have/has en LE y “kacorolo’o” en LM equivalente en español a tener o haber. Inicialmente, los estudiantes construían oraciones afirmativas desde la LM a LE o viceversa, todo marchaba bien, hasta que alguien se le ocurrió por crear la siguiente oración: “Lucia has a cell” y alguien se preguntó: ¿como se expresaría en wayuunaiki? Otros decían que se dejaba igual, algunos persistían en la creencia que debía haber una palabra en LM que signifique cell (en LE), la cual en español equivaldría a celular y en wayuunaiki ¿Cerurar? o cachuera era el dilema que debían sortear los estudiantes. Al respecto, los ancianos decían que era cachuera, pero la palabra denotaba en español hierro. Los sabedores decían que en el pasado

significaba radio o vehículo construido en hierro pero los estudiantes manifestaban que había que puntualizar; ya que la palabra cachuera generalizaba mucho. Los estudiantes insistían que debía haber un término que se acerque o signifique celular, puesto que cachuera significa todo lo está hecho de hierro. Después de realizar las consultas pertinentes, los dicentes concluyeron que era necesario crear palabras nuevas en la misma lengua para ir a la par, responder y mantener viva la lengua frente al desarrollo rimbombante del mundo globalizado.

La otra unidad temática desarrollada correspondió al tiempo en inglés y en wayuunaiki. Esta se abordó a través de la rutina de pensamiento “antes pensaba y ahora pienso” el antes pensaba se orientó por medio de dos preguntas: ¿Cómo mide Ud. el tiempo en wayuunaiki e inglés? ¿Cómo solicita Ud. la hora en wayuunaiki e inglés? Y en el ahora pienso se direccionó a través de los interrogantes: Ahora ¿cómo mide Ud. El tiempo en wayuunaiki e inglés? ¿Cómo pide Ud. Ahora el tiempo en wayuunaiki e inglés? Con relación a la primera pregunta, en el “antes pensaba” los estudiantes manifestaban que el wayuu de día, media el tiempo con la sombra de un árbol, o la sombra de la misma persona, una estaca clavada en el suelo, y el escupitaje⁹ y de noche, con el canto del gallo, las estrellas y el canto de algunas aves. En inglés los estudiantes manifestaban que el tiempo se maneja y se controla con el reloj. Con lo que respecta a la segunda pregunta, “del antes” los estudiantes encontraron serias dificultades en un primera instancia, querían traducir del español a wayuunaiki, fue necesario la intervención del docente para que los estudiantes corrigieran las preguntas planteadas. En un primer, momento decían: “Jalapüshana wayaa” equivalente en español a: “¿Qué hora es?”. Después de las consultas

⁹ Escupitaje: Mecanismo que utilizaba el wayuu para controlarle el tiempo a otra persona en el desarrollo de una tarea asignada.

realizadas por los estudiantes pudieron esclarecer las dudas y finalmente lograron formular la pregunta adecuadamente en wayuunaiki: “Jalaipchi kaikia”¹⁰ y de noche: “Jalairü aika”¹¹.

En las diferentes unidades desarrolladas, los estudiantes en cada clase se enfrentaban a nuevos desafíos; a través del proceso metalingüístico, realizaban nuevos descubrimientos o hallaban otras dificultades la cual tomaban como una oportunidad de aprendizaje y reivindicación de relaciones y saberes con sus mayores o sabedores. A partir de uso de las riquezas ancestrales se propicia espacios de relación de las lenguas para generar mayor comprensión entre los saberes local y universal, como una oportunidad para pensar sobre la lengua desde otra, la cual ha ayudado a visibilizar otras necesidades en la cultura; al hacer visible la necesidad de la lengua de evolucionarse, ha incursionado a los estudiantes en el contexto Investigativo la cual ha permitido en los estudiantes lo que llama Perkins (2012) el aprendizaje de las habilidades del siglo XXI que son: el pensamiento crítico, pensamiento creativo, colaboración, liderazgo, comunicación y el aprendizaje interdisciplinario.

Vale aclarar, para la aplicación de las estrategias, fue necesario que el docente hiciera uso adecuado de la palabra en su condición oral, propendiendo la conciliación de los saberes o entrelazamiento de las mismas, que mediado por las estrategias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas contribuyan a la recuperación y consolidación de las expresiones ancestrales en los educandos. Vale destacar a Jorge Orlando Meló, quien hablando de la escuela en Colombia (no se refería específicamente a la escuela indígena) decía: “*la escuela debe estar*

¹⁰ Jalaipchi kaikai traducción literal equivalente en español a: por dónde va el sol? Y en inglés: “Where is the sun?”

¹¹ Jalairü aika: En español equivaldría por dónde va la yuca? y inglés where is the yucca?

centrada en el dominio del lenguaje, en la búsqueda activa del conocimiento, en el desarrollo de la capacidad de crear, de decir cosas propias y ser originales”.

En el proceso de intervención pedagógica el docente organizó las competencias de la enseñanza de lenguas extranjeras a través del desarrollo de habilidades buscando la aproximación y la transposición didáctica (Chevallard,1997) la cual consiste en modificar o transformar el saber sabio en saber enseñable en contexto; el docente fundamentado en los enfoques semántico comunicativo y el intercultural y las teorías revisadas sobre la enseñanza de las lenguas concluye que no se puede manejar de una manera aislada sino que la lengua materna se transforme en el vehículo para el aprendizaje de contenidos a través de la negociación se aprenda la lengua objeto de estudio. Por eso, desde la asignatura de inglés se pretende contribuir con la recuperación de los valores lingüísticos ancestrales en los estudiantes wayuu de la Institución Etnoeducativa.

Palabras en inglés	Significado en wayunaiki
1. young	- Siingli / Siingli
2. Hen	- Kalla / Kalla
3. Tom	- Kulala
4. Finger	- aputbaki
5. crying	- anepushiri
6. Sold	- akujara
7. happened	- alalara
8. bit	- asimjira
9. yet	- bayili
10. Nice	- anachensu
11. Look	- eiazala
12. poor	- mutiachansit
13. Scared	- momolij

Figura 26. Prueba relación wayunaiki e inglés

Linguística - wayuunaiki / inglés
Grado 10^A - Pedra pedro Jgvaran

palabras en inglés	significado en wayuunaiki
1. Young	- Jimalü / Jimal
2. Hen	- katiro / katina
3. Form	- külalu
4. Finger	- opaatoushu
5. Crying	- ayalaja
6. Said	- akujoro
7. happened	- alatawa
8. bit	- ojat'a
9. yet	- isayili'i
10. Nice	- anachonsü
11. Took	- opawa
12. poor	- muliachonshi
13. scared	- momolü

50

Figura 27. Prueba relación wayuunaiki e inglés

6. Conclusiones

Las conclusiones que se presentan a continuación se derivan de las informaciones adquiridas en el desarrollo de la investigación acción. Las mismas se desprendieron a partir de cada uno de los objetivos específicos propuestos y contribuyeron al logro general.

Del objetivo específico N° 1 “Concienciar a los educandos en la necesidad de rescatar sus valores lingüísticos ancestrales a través de la aplicación de estrategias innovadoras de enseñanza y aprendizaje”

Antes del desarrollo del proyecto de investigación los estudiantes del grado 10A no tenían conocimiento del valor incalculable y las implicaciones que tiene la lengua en la construcción de la identidad cultural. Cuando se le habló por primera vez a los estudiantes de transversalizar el wayuunaiki e inglés, los estudiantes manifestaron renuencia al estudio de la lengua materna, así como padres de familia y estudiantes evidenciaron el rechazo rotundo al desarrollo de dicho

proyecto. Después un largo proceso de concientización, hoy en día existe cierta resistencia (sobre todo en algunos padres de familia), pero la aceptación y la demanda en los estudiantes es mucho mayor. Inclusive los jóvenes que no sabían bien la lengua que no la querían hablar, “ahora hablan en wayuunaiki delante de quien sea”. Al principio del proyecto, nadie quería a hablar wayuunaiki en las clases de inglés, a pesar de que sabían hablarlo. Pero ahora, ya no es así, todo es diferente, ahora hablan el wayuunaiki, hasta tratan de traducir en wayuunaiki todo el tiempo puesto que creen, que es muy fácil en lengua materna en contraste con el español.

Cabe aclarar, que antes en las instituciones se prohibía enseñar en wayuunaiki y a los estudiantes les desagradaba que se le hablara de su propia lengua. Al respecto vale traer a colación algunas declaraciones: en las clases del docente de inglés los estudiantes se preguntaban “¿para qué nos va servir el wayuunaiki?” “Es una pérdida de tiempo”. Mientras que antes los estudiantes pensaban “que el wayuunaiki era lengua de los iletrados, de los salvajes”, ahora los mismos estudiantes han comprendido que la lengua es un valor, una identidad que tiene su norma, ellos ya sienten que es como cualquier otra lengua”. Asimismo los docentes y algunos padres de familia progresivamente están valorando la propia lengua es decir, la utilización de la misma en los procesos de aprendizaje ya no la consideran como un atraso. Más bien, ahora manifiestan mayor interés en promover la enseñanza de la lengua materna para preservar los valores culturales.

Del objetivo específico N° 2 “Dinamizar los procesos de la enseñanza y aprendizaje del wayuunaiki a través del ejercicio de la palabra”

Los resultados arrojados por este objetivo permiten concluir que el arte de la palabra como estrategia, aunado a otros tipos de instrumentos que dinamizan los procesos de enseñanza y

aprendizaje en este proyecto, propendió en primera instancia, por entretener e imbricar la asignatura de inglés con la lengua materna (wayuunaiki) para propiciar un acercamiento que a partir de la primera, los estudiantes reconocieran el patrimonio inmaterial que poseen para enfrentar el desinterés que muestra la gran mayoría de la comunidad educativa. Los estudiantes atraídos por el mundo moderno y las nuevas tecnologías, considera al patrimonio inmaterial como algo antiguo, en desuso, sin entender que representa la clave de su identidad y su futuro, una riqueza y una innegable fuente de felicidad y de desarrollo personal. El desafío del presente proyecto fue sensibilizar a las estudiantes en el interés por este patrimonio. Este problema es más que una cuestión cultural; es una cuestión de desarrollo sostenible. El antiguo conocimiento y la sabiduría tradicional, transmitidos esencialmente por tradición oral, a través de este proyecto se ha demostrado cuán valiosos son y cómo pueden ser insumos aliados en las diferentes áreas del saber para detener la extinción de las lenguas minoritarias. La articulación de la lengua materna en el currículo con otros conocimientos se promueve a través de procesos de enseñanza-aprendizajes que asumen como eje pedagógico las actividades sociales y productivas de la comunidad, y se rescata la cosmovisión indígena, en relación al vínculo armónico con la naturaleza y con los principios del Buen Vivir. Para ello, se garantiza la participación de distintos tipos de actores en la institución etnoeducativa, como los arauras (jefe clanil), padres de familia, sabedores de las comunidades, que son los conocedores de la cultura y la lengua y los que transmiten los saberes de generación en generación. Finalmente, para desarrollar los procesos pedagógicos de una manera articulada, adecuada, y contextualizada; se requieren docentes investigadores y capacitados, conozcan o no la cultura y hablen o no la lengua de los estudiantes, lo más importante es aprender con los estudiantes y cualificarse permanentemente.

Del objetivo específico N° 3 “Aplicar estrategias pedagógicas y didácticas contextualizadas que contribuyan al mejoramiento de la comprensión entre lenguas”.

De las estrategias desarrolladas para dar cumplimiento a este objetivo se concluye que, dado que la lengua es un producto social, un sistema de signos lingüísticos que están formados por palabras y reglas que facilitan combinar dichas palabras. A su vez, la lengua es un fenómeno en constante evolución, de acuerdo a las exigencias sociales y el mundo globalizado.

Partiendo del proyecto realizado y los hallazgos en las literaturas consultadas sobre el problema abordado, se ha detectado que la gran dificultad de las lenguas minoritarias o lenguas nativas es, su falta de evolución frente a las lenguas mayoritarias, situación que implica mayor atención para hacer un acercamiento lingüístico y cultural lo cual reclaman pedagogías innovadoras, que permita a los estudiantes mayor capacidad para desenvolverse en cualquier ámbito o contexto laboral en la cual se desenvuelvan. En fin, la cuestión no es saber la lengua sino aprender de su propia lengua para comprender el otro u otra.

Con relación a la estrategia de relacionar las lenguas (wayuunaiki/inglés), sirvió en primer lugar para identificar el estado de inercia en la cual se encuentra la lengua materna en contraste con las lenguas mayoritarias (español/inglés) y, por otro lado, para propiciar espacios de reflexión y autocrítica en los educandos. La estrategia utilizada en primer lugar contribuyó al desarrollo de la competencia indagatoria, la cual se evidenció a través de los ejercicios de consulta y diálogo de los estudiantes con los padres de familia o sabedores en torno al saber. Además, con las diferentes actividades realizadas se devolvió el rol que tenían los arauras (persona mayor y sabia del clan) de consejeros y educadores; asimismo, se fomentó la

participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, por medio de la implementación de las rutinas de pensamiento, se logró que los educandos construyeran constantemente los conocimientos a partir de sus presaberes. Además, permitió consolidar los procesos básicos de pensamiento y mejorar las habilidades comunicativas en las dos lenguas, especialmente en la L1.

El uso de la palabra y de la investigación acción como metodología educativa, fue prioritaria para la sistematización de las prácticas pedagógicas, lo cual sirvió para enriquecer progresivamente los procesos pedagógicos y el desarrollo de los conocimientos en los estudiantes de la media. Además, el docente con rol de conciliador facilitó entrelazar todo lo existente: lo remoto-origen (jumaiwa), lo sobrenatural (Pulasü) y lo natural-mortal. Para ello la “palabra” como decía López (2009) sirvió para destejer y tejer el camino, y recomponer la red de pensamientos, para que docentes y estudiantes por medio de la “palabra” y su función de comunicación la que dinamizará la norma como lenguaje universal para la multiplicación de la vida. La Palabra como el gran recurso del pensamiento originario del mundo, que conecta con las dimensiones de lo sobrenatural, lo invisible, lo onírico, lo alegórico de la fauna y flora circundante.

7. Recomendaciones

Los etnoeducadores no solo deben hacer reflexiones constantemente sobre su quehacer cotidiano para la transformar la práctica pedagógica a partir del uso pedagógico de la evaluación como herramienta de reflexión, retroalimentación y transformación en el aula para propiciar

aprendizajes significativos en los estudiantes, además es menester en las instituciones etnoeducativas:

Fomentar espacios que imbriquen los saberes locales, culturales y globales para contribuir al pluriculturalismo, la interacción de distintas cosmovisiones, en igualdad de condiciones, promoviendo un diálogo horizontal entre diferentes maneras de entenderse a sí mismo y al mundo.

Fomentar la participación activa de los niños (as) en la valoración intergeneracional presente en los sabedores y padres de familia de la comunidad educativa.

Fomentar la investigación y la sistematización de los saberes, conocimientos, valores, arte, ciencia de los pueblos como metodología educativa.

Propiciar que la educación intercultural facilite la expresión de las diferentes culturas, formas de pensar, hablar, comunicar, conocer, crear, posibilitando el diálogo de saberes.

Promover en las aulas de clases y en las instituciones etnoeducativas la valoración de la identidad en la diversidad ayudando a superar el monoculturalismo, la discriminación y la dependencia de algunos grupos sociales.

Promover, defender y transversalizar la educación en la lengua materna y de la educación intercultural bilingüe o trilingüe.

Gestionar recursos acordes y eficientes para mejorar el acceso, la cobertura, permanencia y calidad de la educación intercultural bilingüe y la educación en la lengua materna.

Facilitar espacios pedagógicos, haciendo uso de los presaberes de los estudiantes para que participen activamente en el proceso de aprendizaje.

Utilizar preguntas generadoras para desarrollar procesos de pensamiento y mejorar el proceso de aprendizaje.

Emplear las rutinas de pensamiento para fomentar espacios que generen pensamiento en los estudiantes.

Hacer de la evaluación formativa una herramienta de reflexión, retroalimentación y transformación de la práctica pedagógica.

Preguntas que surgen de la investigación

Durante el proceso investigativo surgieron preguntas como:

¿Cómo construir neologismos en wayuunaiki? y ¿Cómo hacer para que la lengua materna se enseñe en todos los niveles de las instituciones etnoeducativas? La primera inquietud surge a raíz del proceso de relación entre las lenguas: wayuunaiki/inglés, la cual se percibió durante el desarrollo de las diferentes actividades académicas en la cual los estudiantes y docente investigador buscaron, indagaron y consultaron incansablemente con sus sabedores; las diferentes palabras y saberes compartidos en clases respetando los significados contextuales, ya que había términos que los arauras manejaban y otras que desconocían y quedaban estupefactos ante la impotencia de no poder ayudar a sus vástagos. En este orden de ideas, los neologismos son importantes para poder sobrevivir a los embates del desarrollo de las nuevas tecnologías y el mundo globalizado.

Con lo que respecta al segundo interrogante, este surge por la gran dificultad que presentan los estudiantes de la media en el manejo de la gramática del wayuunaiki y la pronunciación de ciertas palabras que no acostumbraban utilizar en contexto, a pesar de que los estudiantes estaban en la media manifestaban las dificultades descritas. Ante la situación referida, en la institución es

impostergable la organización del currículo y la inserción de la asignatura wayuunaiki y la transversalización de la misma con los diferentes saberes, para dar respuesta efectiva a las exigencias sociales, asimismo a las pruebas internas y externas.

Por otro lado, seguir consolidando las relaciones tradicionales tanto con los padres de familia, put>chipü y los arauras (persona mayor de sapiencia del clan) eran quienes se encargaban de la educación de los niños y jóvenes para la vida y el desarrollo de las diferentes manifestaciones del arte wayuu. Hoy día, han sido reemplazados por las instituciones etnoeducativas y las nuevas tecnologías, pero de una manera descontextualizada facilitando vertiginosamente la pérdida de identidad en la juventud wayuu, situación que amerita formularse la siguiente pregunta: ¿Quién puede ser palabrero hoy en día? ¿Sólo aquel que sabe y conoce de la cultura endógena? o ¿será aquel que conoce la cultura propia y la los demás? Como se manifestó anteriormente, el docente es quien debe ejercer el rol protagónico del palabrero de conciliar los saberes, desde las diferentes áreas del conocimiento puesto que es la persona, que pasa el mayor tiempo con los estudiantes así como lo tenían los palabrerros tradicionales.

8. Referencias

- Abascal, E., & Esteban, I. G. (2005). Análisis de encuestas. Eic Editorial.
- Aguado, M (s.f.). La Educación Intercultural: Conceptos, Paradigmas, Realizaciones. Tomado de: Intercultur@-net[en línea].
<http://www.isftic.mepsyd.es/w.3/interculturarnet/archivos/eintercultural.rtf>.
- Álvarez, T. (2013). Didáctica de la lengua para la formación de maestros. Octaedros Recursos.
- Anakuipa (2009). Proyecto Etnoeducativo de la Nación Wayuu. Ministerio de Educación Nacional. Giro Editores LTDA
- Arbeláez, J. & Vélez, P. (2008) La etnoeducación en Colombia una mirada indígena. Universidad Eafit, Medellín.
- Burga, E. (2016). Lenguas maternas y Educación Intercultural Bilingüe. Directora General de Educación
- Bronfenbrenner, (2012). Consideraciones Educativas de la perspectiva Ecológica. Pág. 79-90
- Cárdenas, E. (2013). Bilingüismo y Educación indígena. Tomado de:
<http://redalyc.org/articulo.ca?id=34027019003>
- Cabrera, Martha. (2014). Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras. Trabajo de fin de grado.
- Cassiani, A. La interculturalidad: Una búsqueda de las propuestas educativas de las comunidades afrodescendientes en Colombia.
- Chevallard, Y. (1998). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, Buenos Aires, AIQUE grupo editor.

Constitución Política de Colombia (1991).

El Palabrero (2009). Periódico de la Nación Wayuu. No. 1. Año 1. Tomado de:

<http://www.notiwayuu.blogspot.com/>

Educación propia (2010). Una experiencia de construcción colectiva con comunidades wayuu.

Editorial Fundación promigas/Fundación Caminos de Identidad (Fucai)

Epinayu, I. (2013). La Palabra y el Palabrero Wayuu: Entre la tradición y la ignorancia.

Estrategia de la Educación Intercultural Bilingüe (2013).

Fandiño, Y. & Bermúdez, J. (2016). Bilingüismo, Educación, Política y Formación Docente:

Una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera.

Gadalmes, V., Walqui, A., & Gustafson, B. (2011). Enseñanza de lengua indígena como lengua materna. México, Proeib Andes-SEP

Gallardo, A. (2013), Desarrollo curricular intercultural de la Asignatura de la lengua y cultura indígena para la educación secundaria en México, México, SEP CGEIB

García, J. (2005). Educación Intercultural. Análisis y propuestas. Revista de educación, num 336, pp 89-109

Pedro González, P. (2016). El poder de la palabra.

Grasso, L. (2006). Encuestas. Elementos para su diseño y análisis. Editorial Brujas.

Guzmán, R. (2012). Conceptos pedagógicos básicos. Síntesis.

Hernández, R. (2006). Metodología de la investigación. Cuarta Edición. México: McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill

- Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth (Alta-Guajira). (2017). Proyecto Educativo Institucional PEI. Nazareth, La Guajira
- Instituto Cervantes (2016). Lengua materna. Aprendizaje de lenguas, comunicación, lengua materna, segunda lengua. Aula el portal de la educación.
- Jayariyu, G. (2011). Sistema normativo wayuu.
- Lasagabaster, D. & Wigglesworth, G. (2009). En Multilingüismo, educación bilingüe, lenguas indígenas e inglés en Australia (p.88-108)
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55212234007>
- Latorre, A. La investigación-Acción. Conocer y cambiar la practica educativa.
- Matices en Lenguas Extranjeras (2015). Educación bilingüe en Argentina - Programas y docentes. Tomado de: <https://doi.org/10.15446/male.n9.54916>
- Leiva, J. (2010). Fundamentos de la Educación Intercultural: Construyendo una cultura de la diversidad para una escuela Humana e inclusiva.
- López, A. (2013). La evaluación herramienta para el aprendizaje. Bogotá: Magisterio.
- López, M.(2009). [Pensamiento y palabra en el universo Wayuu](#). tomado de: El Palabrero. Periódico de la Nación Wayúu. No. 1. Año 1. Agosto–Septiembre de 2009. Wajjira. P. 3.
- Martínez, E. (2011). La concepción del aprendizaje según J. Bruner. Revista digital Aularia.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. Revista Perfiles Libertadores, 4, 73-80.
- Mercado, R. (2010). Lingüística: herramienta fundamental para hacer algunas reflexiones sobre el cambio de significados de palabras en wayuunaiki y de la creencia del wayuu. Trabajo de grado. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Nikolaou, G. & Kanavouras, A. (2006). Identidad y pedagogía intercultural. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Universidad de Zaragoza, España. pp. 61-90.
(Revista)

Ortiz, M. (2011). Practicas docentes universitarias y la construcción de contextos para el aprendizaje. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO

Perkins, D. (s.f.). Cómo hacer visible el pensamiento. Recuperado de:
<http://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbEFpbnxYWRic3RyYWxwZWRhZ29naWNhfGd4OjcTliY2U5M21MWU2MzU>

Perkins, D. (2003). ¿cómo hacer visible el pensamiento?. Recuperado de:
<http://recursosseinnovaciones.educativa.blogspot.com/2013/03/david-perkins.html>

Pocaterra y Mosonyi (2004). Experiencias recientes de revitalización lingüística en la Venezuela indígena

Polo, N. (2017). La palabra en la cultura wayuu. Cuadernos de lingüística hispánica, (30), 43-54. doi:<http://doi.org/1019053/0121053x.n30.06187>

Ramírez, N. (s.f.). Tesis doctoral: Percepciones Sobre la Interculturalidad (Estudio Exploratorio con estudiantes y docentes de las unidades educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1.

Rico, P. (2005). En "Elementos teóricos y metodológicos para la investigación educativa", Unidad 164 de la Universidad Pedagógica Nacional, Zitácuaro, Michoacán, México, 2005, pp. 257-273

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento. Buenos Aires: Paidós

Rodríguez, A.(2013). Bases cerebrales del control cognitivo en bilingüismo. Tesis de doctorado. Universidad Jaime I. Catellón, España. Recuperado:

<https://www.educacion.gob.es/teseo/teseo/imprimir> Fichero Tesis. do?fichero=45068

Rojas, T.(1998) La etnoeducación en Colombia. Un trecho andado y un largo camino por recorrer. Universidad de los Andes, Bogotá.

Ruiz, A. (2011). Modelos Educativos Frente a la Diversidad Cultural: La Educación Intercultural.

Salamanca, S. (2015). Bilingüismo y desarrollo cognitivo. Memoria del trabajo final de grado. Universitat de Les Illes Balears

Santos, T.(2015). Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica. Lecciones derivadas de la experiencia. Desarrollo de la oralidad y de la lectura en los estudiantes de primer ciclo de primaria de la Institución Educativa Distrital República de Colombia mediante la lectura de Imágenes. Universidad Libre, Bogotá

Stalman, A. (2014). El valor de la palabra. Bitácora.

Tishman, S., & Palmer, P. (2005). Pensamiento visible. Leadership Compass.

Tovar, J & Gómez, N. (2016). Desarrollo de la oralidad y la lectura en los estudiantes del primer ciclo de primaria de la Institución Educativa Distrital República de Colombia mediante la lectura de imágenes. Universidad Libre, Bogotá.

Torres, J., & Perera, V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (36), 141-149.

UNESCO, (2014). El derecho a la educación en la lengua Materna y la educación intercultural bilingüe. Tomado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002262/226238s.pdf>

Valero, M. (2000). Lectoescritura en tres lenguas.(Reading and writing in three language). Barrio Ibaeta.

Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. (Antología de textos escritos entre 1929 y 1934). Barcelona. España.

Zabala, V. (2007). Avances y desafíos de la educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú

Convenio 169 de la OIT. Organización internacional del trabajo, (1991). Tomado de: <http://www.ilo.org/indigenous/conventions/no169/lang-es.index.htm>

Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, Naciones Unidas (2007). Tomado de: http://www.un.org/esa/socdev/unfii/documents/DRIPS_es.pdf

Declaración Universal de Derechos lingüísticos, Unesco, Barcelona (1996). Tomado de: <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/lingüísticos.htm>

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm

Anexos

Anexo A (Declaración Universal de Derechos lingüísticos)

Publicado en Abril 1998

Esta declaración considera como derechos personales inalienables, ejercibles en cualquier situación, los siguientes:

El derecho a ser reconocido como miembro de una comunidad lingüística;

El derecho al uso de la lengua en privado y en público

El derecho al uso del propio nombre;

El derecho a relacionarse y asociarse con otros miembros de la comunidad lingüística de origen;

El derecho a mantener y desarrollar la propia cultura; y el resto de derechos de contenido lingüístico reconocidos en el pacto internacional de Derechos Civiles y Políticos de 16 de diciembre de 1966 y en el pacto Internacional de Derechos Económicos, sociales y culturales de la misma fecha.

Esta declaración considera que los derechos Colectivos de los grupos lingüísticos, además de los establecidos por sus miembros en el apartado anterior, también pueden incluir, de acuerdo con las puntuaciones del artículo 2.2:

El derecho a la enseñanza de la lengua propia y cultura;

El derecho a disponer de servicios culturales:

El derecho a una presencia equitativa de la lengua y cultura del grupo en los medios de comunicación.

Anexo B (Declaración de las Naciones Unidas sobre el Derecho de los pueblos indígenas)

El derecho a ser atendidos en su lengua en los organismos oficiales y las relaciones socio-económicas.

Los derechos de las personas y los grupos lingüístico mencionados anteriormente no deben presentar ningún obstáculo en la interrelación y la integración de éstos en la comunidad lingüística receptora, ni ninguna limitación de los derechos de esta comunidad o de sus miembros a la plenitud del uso público de la lengua propia en el conjunto de sus espacios territoriales.

Artículo 27.

Toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a sus miembros el conocimiento de las lenguas vinculadas a la propia tradición cultural, tales como las lenguas literarias o sagradas, usadas antiguamente como lenguas habituales de la propia comunidad.

Artículo 28.

Toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a sus miembros adquirir un conocimiento profundo de su patrimonio cultural (historia y geografía, literatura y otras manifestaciones de la propia cultura), así como el máximo dominio posible de cualquier otra cultura que desee conocer.

Artículo 29

Toda persona tiene derecho a recibir la educación en la lengua propia del territorio donde reside.

Esto derecho no excluye el derecho de acceso al conocimiento oral y escrito de cualquier lengua que le sirva de herramienta de comunicación con otras comunidades lingüísticas.

Artículo 30

La lengua y la cultura de cada comunidad lingüística debe ser objeto de estudio y de investigación a nivel universitario.

Artículo 36

Toda comunidad lingüística tiene derecho a disponer de todos los medios humanos y materiales necesarios para asegurar el grado deseado de presencia y de su lengua y de autoexpresión cultural en los medios de comunicación de su territorio: personal debidamente formado, financiación, locales y equipos, medios tecnológicos tradicionales e innovadores.

Artículo 37

Toda comunidad lingüística tiene derecho a recibir, a través de los medios de comunicación, un conocimiento profundo de su patrimonio cultural (historia y geografía, literatura y otras manifestaciones de la propia cultura), así como el máximo grado de información posible de cualquier otra cultura que deseen conocer sus miembros.

Artículo 38

Todas las lenguas y las culturas de las comunidades lingüísticas deben recibir un trato equitativo y no discriminatorio en los contenidos de los medios de comunicación de todo el mundo.

Artículo 40

Toda la comunidad lingüística tiene derecho a disponer, en el campo informático, de equipos adaptados, a su sistema lingüístico y herramientas y productos en su lengua, para aprovechar plenamente el potencial que ofrecen estas tecnologías para la autoexpresión, la educación, la comunicación, la edición, la traducción, y, en general, el tratamiento de la información y la difusión cultural.

Artículo 43

Toda comunidad lingüística tiene derecho a acceder a las obras producidas en su lengua.

Artículo 44

Toda comunidad lingüística tiene derecho a acceder a las programaciones intercultural, a través de la difusión de una información suficiente, y que se apoyen las actividades de aprendizaje para extranjeros o de traducción, doblaje, post-sincronización y subtitulado.

Artículo 47

Toda comunidad lingüística tiene derecho a establecer el uso de su lengua en todas las actividades socio-económicas dentro de su territorio.

Anexo C (Convenio num.169 de la organización Internacional del trabajo)

Artículo 28.

Siempre que sea viable deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se habla en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.

Deberá tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.

Deberá adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

Anexo D (Principio e Imperativos de la Educación en una sociedad multicultural e intercultural)

Principios y pilares de la educación para el siglo XXI

Aprender a ser para conocerse y valorarse a sí mismo y construir la propia identidad, para actuar con creciente capacidad de autonomía de juicio y de responsabilidad en las distintas situaciones de la vida.

Aprender a hacer desarrollando las competencias que capaciten a las personas para enfrentar un gran número de situaciones a trabajar en equipo y desenvolverse en diferentes contextos sociales y laborales.

Aprender a conocer para adquirir una cultura general y conocimientos específicos que estimulen la curiosidad para seguir aprendiendo y desarrollarse en la sociedad del conocimiento.

Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión y la valoración del otro, la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores del pluralismo, la mutua y la paz.

Aprender a convivir armónicamente. Guía para interrogarse acerca de los sentidos y contenidos de la educación.

Anexo E (Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos Indígenas): Artículo 2.

Los pueblos y las personas indígenas son libre e iguales a todos los demás pueblos y personas y tienen derecho a no ser objeto de ningún tipo de discriminación en el ejercicio de sus derechos, en particular la fundada en sus origen e identidad indígenas.

Art. 14 (1) Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que importan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. (2) Las personas indígenas, en particular los niños indígenas tienen derecho a todo los niveles y formas de educación del Estado sin

discriminación . (3) Los Estados adoptaran medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso cuanto sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

Art. 15. Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias, y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación pública y los medios de información públicos.

Anexo F. (Población o grupo de estudiantes intervenida)



Anexo G. (Diario de campo del docente)

INSTITUCIÓN ETNOEDUCATIVA RURAL INTERNADO DE NAZARETH (ALTA-GUAJIRA)

DIARIO DE CAMPO Nº 3	FECHA: 24 DE OCT. 2018	HORA: 9:45 A.M./ CUARTA HORA	PROFESOR: LEONIDAS S. BRITO P.	AREA: LENGUA CASTELLANA	GRUPO: 1 GUAJIRA
----------------------	------------------------	------------------------------	--------------------------------	-------------------------	------------------

La Institución Etnoeducativa Rural Internado de Nazareth (Alta-Guajira), se encuentra ubicada en el corregimiento de Nazareth, Municipio de Urbía Departamento de la Guajira; fundada el 06 de agosto de 1911 por la orden de hermanos capuchinos con la intención de evangelizar esta tierra lejana. Regresando un poquito, la carretera que sale de Urbía hacia el desierto está en pésimas condiciones, inicialmente transcurre paralela a la vía férrea que va puerto Bolívar y cruzando a mano derecha en el km 123 y se interna entre inmensos paisajes desérticos y todo lo que se deja ver son puros paisajes exóticos como: cactus, dunas, dividivís, chivos, etc. Después de 07 o 08 horas de viaje aproximado, el paisaje árido se va enverdecando y aparece el corregimiento de Nazareth; en el seno del Parque Natural Makaira. Debido a la proximidad de las serranías ricas en agua dulce, lo angelana hermosos paisajes únicos que con frecuencia son visitados por turistas de diferentes sitios del mundo. Las principales fuentes de trabajo en la región: son el centro de Salud y la Institución Etnoeducativa internado de Nazareth, esta última alberga entre 400 estudiantes internos e internos y 800 estudiantes externos con jornada única. Además, la institución cuenta con aulas satélites es decir, aulas de primaria que tiene a su cargo, ubicado en las zonas periféricas.

Cabe aclarar, la sede principal cuenta con los niveles preescolares, básicos primaria, básicos secundarios y media y este último, me desempeño como docente del área de castellano y Plan lector, llevo casi un año orientando estas materias ya que en años anteriores lideraba la signatura de inglés incluso el área de matemáticas. A pesar de la distancia la institución, cuenta con aula de informática, laboratorio de química, un aula múltiple donde generalmente se llevan a cabo las actividades culturales y por otro lado contamos con polideportivo y con relación a la conectividad todavía estamos despegados con el mundo, recibimos señal de "claro" pero insuficiente para realizar un intercambio eficiente. Ahora bien, pasará a detallar esta hermosa institución situada en el regazo de la Makaira.

Como se puede ver en la **Figura 1**, Tenemos en el centro la capilla, casa de oración, a la izquierda se encuentran los salones de la media y al fondo la oficina de coordinación y secretaria; en toda la entrada en el mismo bloque, la puerta a mano izquierda tenemos la rectoría, contando seis salones de la media al fondo encontraremos la sala de docentes y más al fondo de esta; separada por una pared de cemento se encuentra el dormitorio de internas y si prefiere ingresar al patio solo tenemos que dar una media vuelta en dirección al Norte, se pasa de largo la puerta de secretaria y a un metro aproximado de esta, se encuentra la entrada que lo conducirá a al patio referido; en línea recta verá un comedor y al fondo el taller de artesanía, si se hace un vistazo a la izquierda observará el dormitorio y a la derecha la cocina institucional. Retornando por la misma entrada, podremos ver un jardín con flores de diferentes clases y si damos media vuelta y dirigimos nuestra mirada a la planta alta, divisaremos los dormitorios de las hermanas terciarias capuchinas.

Ahora bien, en el bloque derecho, al fondo funciona un comedor, un poco a la derecha el aula virtual, siguiendo más a la derecha el aula número 1 de sistemas donde reciben clases la básica primaria y secundaria, en la parte alta de estas aulas referidas se encuentran los dormitorios de los Padres capuchinos. Del aula de sistema número 1, un metro a la izquierda nos toparemos con la puerta del comedor o aula de estudio de los niños internos, un poco más a la derecha la entrada del dormitorio de los niños, aproximadamente tiene una capacidad para albergar 200 internos. Al dar la media vuelta a la izquierda nos toparemos con aula de preescolar, avanzando a la puerta de la salida a nuestro paso veremos algunos salones de la básica secundaria, antes de llegar a la puerta de salida e ingreso nos encontraremos con una escalera que nos conducirá a la biblioteca y más al fondo en la misma planta hallaremos la sala de sistemas número dos, siguiendo con nuestro recorrido podremos ver otra aula de básica y finalmente al fondo nos encontraremos con el dormitorio de una profesora de castellano de la básica secundaria, llamada Clarita Espitia



Fig. 1. Foto Nº 5

Anexo H (Diario de campo docente reestructurado)

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
 FACULTAD DE EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
 EXTENSIÓN DE LA GUAJIRA
 REGISTRO DE DIARIO DE CAMPO

FECHA: 09/Agosto/2018

LUGAR: Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 10A

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:30 a 8:30

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA CLASE: 8:30

TIEMPO (Duración de la observación en minutos):

Clase N°: 07

NOTAS DESCRIPTIVAS	CATEGORÍAS	TRANSCRIPCIÓN	NOTAS INTERPRETATIVAS	PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES	NOTAS DE INTERÉS	REGISTRO DE EVIDENCIAS
<p>Describir y narrar detalladamente cada uno de los tres momentos de la clase:</p> <p>1. Inicio</p> <p>El Profesor de Inglés entró saludando a los estudiantes primero en wayuunaiki y luego en inglés y pasó a llamar lista. Seguidamente</p>	<p>(Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación, son foco de interés).</p> <p>*Enseñanza</p> <p>El conocimiento se desarrolló a través de los saberes de los estudiantes sobre la propia cultura y la importancia de</p>	<p>¿Qué fue lo más relevante del inicio, desarrollo y cierre de la clase?</p> <p>Al principio los estudiantes se mostraron indiferentes al aprendizaje de la lengua materna pues no veían la necesidad de aprenderlos. Pero después de que el Profesor explico la utilidad, los discentes cambiaron de actitud.</p>	<p>¿Qué puedo inferir a luz de cada uno de los momentos de la clase?</p> <p>Al inicio de la clase hubo indiferencia por el aprendizaje de la lengua materna.</p> <p>En el desarrollo hubo cambio de actitud se evidenció mayor participación de los estudiantes de 9A</p> <p>En el cierre de la clase, los estudiantes</p>	<p>Transcribir las preguntas que realizan los estudiantes durante el desarrollo de la clase.</p> <p>¿Por qué tenemos que estudiar el wayuunaiki?</p> <p>¿Para qué nos va a servir?</p>	<p>Hallazgos o pistas que surgen durante el desarrollo de la clase</p> <p>¿Cómo decían nuestros abuelos para hablar del tiempo?</p> <p>¿Cuántas formas existen para expresar el tiempo tanto en wayuunaiki, inglés y Español?</p>	<p>Cada registro debe tener una descripción.</p>

<p>escribió en el tablero la Rutina “conectar- ampliar- desafiar ” Y le dijo a los educandos que sacaran una hoja de block y cada uno, escribiese en ella lo que aprendieron la semana pasada, sobre la temática “ The time” Kai en Wayuunaiki, les dijo que la escribieran tanto en lengua nativa como en inglés. El Docente les dijo que tenían cinco minutos para terminar el ejercicio. Transcurrido el tiempo establecido el Docente escogió al azar seis Estudiantes para que leyeran su escrito. El primero estudiante manifestó diciendo: jalapunainchi kaikai (Ubicación del sol) y What time is it?, para preguntar la hora, el segundo estudiante expresó, wattamalu (muy de mañana), kaleujemetapa (casi mediodía), Alike (tarde), aipa (noche),</p> <p>2. Desarrollo 3.Cierre de la clase.</p>	<p>mantenerlos vivos. Elaboración de un cuadro comparativo entre las tres lenguas referidas. Contextualización para solicitar la hora en las tres lenguas. *Aprendizaje Los estudiantes tomaron conciencia de la necesidad de valorar el rescate de las voces culturales para consolidar la identidad cultural *Pensamiento Se Fomentó el pensamiento reflexivo, lecto escritural, oral y argumentativo.</p>		<p>mostraron mayor interés, participaron activamente.</p>			
---	--	--	---	--	--	--

Anexo I (Tabla de diagnóstico de uso de lengua)

	Nada	Muy poco	Si, algunas veces	Si, sin ninguna complicación	Observaciones
Usa la lengua wayuunaiki durante todas las actividades					
Usa el español durante las actividades					

	Nada	Muy poco	Si, aunque con algunas fallas.	Si, sin ninguna complicación.	Observaciones
Se expresa en forma clara, utilizando oraciones, ideas completas.					
Da su opinión sobre temas diversos, argumentando cuando es necesario					
Utiliza un lenguaje diferente acorde al tipo de interlocutor.					
Utiliza el lenguaje oral en forma creativa.					
Utiliza el vocabulario oral especializado.					

Anexo J (Comprensión de la lengua en lengua indígena)

	Nada	muy poco	Si, aunque con algunas fallas.	Si, sin ninguna complicación	Observaciones

Atiende instrucciones orales y escritas					
Entiende una conversación cotidiana o una discusión sin dificultad.					
Comprende la información de un texto escrito u oral.					
Entiende vocabulario escolar especializado.					

Anexo K (Lectura en lengua indígena)

	Nada	muy poco	Si, aunque con algunas fallas.	Si, sin ninguna complicación	Observaciones
Lee en voz alta con soltura					

Anexo L (Escritura en lengua indígena)

	Nada	muy poco	Si, aunque con algunas fallas.	Si, sin ninguna complicación	Observaciones
Escribe como se oye, es decir, usa correspondencias gráfico-fónicas al escribir					
Escribe textos breves en lengua indígena					
Localiza información en textos escritos					

Escribe resúmenes sobre el contenido, de un texto escrito.					
Utiliza el lenguaje escrito en forma creativa.					

Anexo M (Rúbrica de evaluación docente)

Para nuestra Institución es importante conocer sus apreciaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en su curso, y mejorar la calidad educativa en las distintas áreas del conocimiento. Para ello es fundamental el aporte que usted pueda darnos al realizar la valoración de cada uno de los aspectos allí mencionados, con el fin de evaluar el trabajo efectuado durante cada uno de los periodos académicos. Según considere conveniente marque con una X en la casilla teniendo presente que se califica de 1 a 5.

Nombre del docente

evaluado _____

curso _____ Periodo _____

fecha _____

Sede _____

CRITERIOS A EVALUAR

Rúbrica de evaluación docente

Inferior	Básico	Alto	Superior
(1.0- 2.9)	(3.0- 3.9)	(4.0- 4.4)	(4.5-5.0)

Se dio a conocer los derechos básicos de aprendizaje y estándares en las áreas al inicio del periodo académico

Los temas de la asignatura fueron dados de acuerdo con los planes de estudio.

Los temas fueron explicados de manera clara.

La metodología utilizada en clase fue variada y permitió la participación de los estudiantes.

Se realizaron actividades de apoyo y retroalimentación en forma individual y grupal para mejorar la comprensión de los temas.

El profesor revisa y entrega a tiempo los resultados de las actividades escolares ejecutadas durante las clases

Los recursos utilizados en las clases permitieron una mejor comprensión de los temas (talleres, lecturas, rutinas de pensamiento, texto guía, visitas a la sala de sistemas, consultas guías de trabajo. etc.)

El docente dio a conocer oportunamente la escala de evaluación institucional a estudiantes y padres de familia

El docente explica las normas y reglas de trabajo para el desarrollo de las actividades escolares.

El docente es puntual para iniciar y finalizar las actividades programadas según el horario de clases.

El docente utiliza distintas estrategias pedagógicas para lograr el aprendizaje de los temas vistos.

El docente utiliza diferentes espacios para realizar la orientación de los temas de clases (salón, patio, biblioteca, sala de sistemas, sala de video, etc.)

Las tareas asignadas por el docente permiten que se comprendan mejor los temas de clase.

El docente mantiene un trato cordial con los estudiantes, permitiendo que surja la participación.

El docente utiliza distintos recursos bibliográficos para orientar sus clases.

El docente permite que se mantenga una buena disciplina en el grupo.

El docente mantiene comunicación continua con padres de familia sobre el desempeño, comportamiento y actividades de los estudiantes según la programación de la institución.

El lenguaje del profesor es claro a la hora de explicar los temas

El docente mantiene organizado los espacios escolares, permitiendo que se brinde una mejor formación.

El docente dio a conocer al inicio del año escolar las normas del manual de convivencia y la misión de la Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth. Tanto a

estudiantes como a padres de familia.

V°B° coordinador académico _____

V°B° coordinador convivencia _____

V°B° Asesor Universidad de la Sabana

Anexo N (Rúbrica autoevaluación)

Dentro de los criterios establecidos por la Institución para la evaluación escolar, se tiene presente la autoevaluación que usted hace de las actividades pedagógicas desarrolladas en el aula y del trabajo ejecutado por usted, a través de un proceso de reflexión y análisis durante cada uno de los periodos académicos. Lo cual permite mejorar las acciones del trabajo pedagógico que se ejecuta en el salón de clases para brindar nuevas orientaciones claras según sus necesidades educativas, buscando con ello su bienestar, convivencia y aprendizaje. Por tanto, se solicita marcar con una X en la casilla teniendo presente la escala de calificación institucional de 1 a 5. Y los criterios allí mencionados.

Nombre del estudiante

evaluado _____ Curso _____ Periodo _____

fecha _____ Sede _____

CRITERIOS A EVALUAR

Inferior	Básico	Alto	Superior
(1.0- 2.9)	(3.0- 3.9)	(4.0- 4.4)	(4.5- 5.0)

Presento organizados los registros de los temas y actividades escolares, vistos durante las clases (cuaderno- carpetas).

Cumplo con la entrega oportuna de trabajos y actividades asignadas en las áreas.

Soy puntual al ingreso y salida de las actividades escolares.

Cumplo con los horarios de clases, trayendo el material solicitado por los docentes.

Presento las excusas de modo escrito o verbal ante las ausencias o faltas a clase.

Solicito asesoría para el desarrollo de ejercicios y trabajos asignados cuando se requiere.

Participo activamente en las clases, dando mis opiniones y aportes de un modo cordial y respetuoso con mis compañeros y profesores.

Cumplo con las normas y reglas de trabajo de mi curso y de la institución, siguiendo las sugerencias dadas por los docentes.

Trabajo en equipo con los compañeros

Participo en las actividades programadas por la institución, resaltando los valores y principios de mi colegio.

Cumplo con el uso apropiado del uniforme según el horario de clases.

Tengo una actitud de respeto y cordialidad con docentes, estudiantes, directivos y demás dentro y fuera de la institución.

Me esfuerzo por presentar con calidad las tareas y trabajos asignados.

Mantengo una buena disciplina en el aula de clases permitiendo que se lleven a cabo las actividades programadas por el profesor del área.

Utilizo lo aprendido durante las clases para mejorar mi formación personal y académica y lo comparto con otros.

Utilizo adecuadamente los recursos y elementos que me ofrece la institución para mi aprendizaje.

Conozco las normas y reglas establecidas en el manual de convivencia

Utilizo el diálogo como mecanismo de comunicación con mis compañeros y docentes, evitando acciones de violencia y agresividad.

Presento mis evaluaciones y trabajos en las fechas previstas por los docentes e institución.

Mantengo mi lugar de aprendizaje limpio y ordenado para la orientación de las

clases.

Cumplo con los turnos de aseo y vigilancia cuando me son asignados.

Mantengo una buena disciplina en el aula de clases con o sin la presencia de un docente.

Doy a conocer a mis padres las calificaciones y notas dadas en las clases.

Muestro interés por aprender y mejorar en las clases, sin que el docente o mis padres continuamente me lo expresen.

Valoración final _____

Anexo Ñ (Rúbrica y puesta en práctica por los estudiantes de 10A)

Rúbrica para la evaluación de la promoción de la lengua materna wayuunaiki a través de la enseñanza del inglés.				
	INSUFICIENTE	REGULAR	BIEN	MUY BIEN
PRESENTACIÓN	En la presentación de los trabajos no utiliza normas de Icontec	Presentación del trabajo regular por que le faltaron colocar algunos aspectos	Presentación con la norma exigida pero con algunos errores en sus organización	Buena presentación ajustada a las normas de ICONTEC solicitada.
TRADUCCIÓN	Las traducciones que realiza no tienen coherencia textual	Las traducciones que realiza guardan cierta coherencia, en algunas de sus partes.	Las traducciones que realiza presentan en la mayor parte del texto coherencia interna.	La traducción realizada presenta coherencia en su estructura.
VOCABULARIO	Realiza un listado de vocabularios	Realiza un listado de vocabularios y algunas las traduce a la lengua materna	Realiza el listado de vocabularios y procura encontrarles significados en su lengua.	Realiza las traducciones y encuentra todos los significados en la lengua materna.
ESFUERZO	Se queda con los conceptos que brinda el docente en clase.	Consulta con sus sabedores las palabras que no entiende en su lengua.	Consulta con sus sabedores las palabras y las socializa en clases.	Consulta y socializa los hallazgos con propiedad en clases de inglés.
GRAMATICA	No respeta ni valora las normas gramaticales.	Presenta algunos errores en sus composiciones escritas.	Tiene en cuenta las normas gramaticales por lo que presenta pocos	Respeta las normas gramaticales y hace buen uso de ella.

			errores en sus escritos.	
--	--	--	--------------------------	--

Rúbrica para la evaluación de promoción lingüística lengua materna wayuunaiki a través de la enseñanza del inglés.				
	Insuficiente	Regular	Bien	Muy Bien
Presentación	Mi trabajo no está hecho siguiendo las normas de ICONTEC	Mi trabajo no es tan bueno a aún le falta, seguir las pautas que se brinda en las normas de ICONTEC.	Mi trabajo es bueno pero todavía no manejo todas las normas de ICONTEC solicitado	Mi trabajo es bueno a través de él se evidencia el buen manejo que les di a las normas de ICONTEC.
Ortografía	Me he dejado muchas mayúsculas y plurales por poner. Además, he fallado en muchas palabras que conocía.	He usado pocas mayúsculas. Bastantes plurales y palabras que conozco están mal escritas.	He dejado una o dos mayúsculas por poner. Las palabras que yo conozco casi todas están bien escritas.	He puesto todas las mayúsculas y plurales. Están bien escritas. Las palabras que yo conozco están todas bien escritas.
Vocabulario	He escrito sólo dos o tres adjetivos	He puesto unos pocos adjetivos he escrito bastante verbos mal	He usado bastante bien los adjetivos y los verbos aunque me he olvidado alguno.	He escrito bastante bien los adjetivos y los verbos aunque he olvidado alguno
Gramática	Me equivoqué en las construcciones oracionales en la mayor parte de mi escrito.	El orden de alguna frase, no está bien y he hecho más de dos fallos de concordancia.	Las frases están bien ordenadas y hay concordancia en todas las frases menos en una o dos.	Las frases están bien ordenadas y hay concordancia.
Coherencia	Me he dejado dos o más partes, me he equivocado bastante en el orden.	Me he dejado una parte. He ordenado mal alguna de ellas.	He escrito todas las partes pero me he equivocado un poco al ordenarlas.	He escrito de forma ordenada todas las partes de la descripción.
Esfuerzo	No me he esforzado y no he revisado mi tarea antes de entregarla.	No me he esforzado mucho y he revisado poco antes de entregar mi tarea.	Me he esforzado y he revisado un poco antes de entregar mi tarea.	Me he esforzado mucho y he revisado antes de entregar mi tarea.

RUBRICA

OBJETIVO: Evaluar la capacidad del discente para solicitar y dar la hora en las tres lenguas: wayuunaiki, español e inglés.

ESCALA	NOMBRE	DESCRIPCION
5	Avanzado/Excelente	

		Evidencia de Comprensión de la actividad realizada. Expresa correctamente en wayuunaiki, español Inglés el tema indicado con facilidad en el uso de la estructura gramatical estudiada. La participación es balanceada con respecto a sus compañeros.	
4	Intermedio/Excelente	Evidencia comprensión de la actividad asignada. Se expresa adecuadamente en Wayuunaiki, español e inglés sobre el tema indicado con demuestra del uso indicado de la estructura gramatical. La participación es balanceada con respecto a sus compañeros.	
3	Medio/Aceptable	Evidencia comprensión parcial de la actividad asignada. Se expresa correctamente en wayuunaiki, español e inglés sobre el tema indicado. Demuestra conocimiento del uso indicado de la estructura gramatical. La participación no es balanceada con respecto a sus compañeros.	
2	Básico/Insuficiente	Evidencia poca comprensión sobre la actividad asignada. Se expresa con dificultad en wayuunaiki, español e inglés sobre el tema indicado. Utiliza vocabulario y estructura gramatical de forma limitada. La participación se centra en una persona.	
1	Inicio/ Insuficiente	No hay evidencia de la comprensión de la tarea asignada. El uso de las lenguas es muy limitada. Hay poca participación.	
0		No realizó la tarea asignada	

Anexo O (Encuesta)

Transcripción Encuestas realizadas a Docentes y estudiantes

Encuesta a Estudiantes

Grado: 9A

Nombre: Marshal Suárez

Fecha: agosto 25/2017

Lugar: Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth (Alta-Guajira)

Hora: 12:45 A.M.

¿Cómo eran las clases del Profesor Leonidas antes que comenzara a Estudiar la Maestría en pedagogía? Ud. Sabía que él estaba estudiando?

Antes las clases del Profe eran cansonas, me aburría, cuando no le prestábamos atención nos colocaba uno.

Ahora ¿cómo ves al Profe Leonidas, percibes algún cambio en él?

Ahora las clases del Profe Leonidas son chéveres, ahora con el estamos aprendiendo wayuunaiki e inglés. Todo el tiempo nos sorprende con rutinas, pero es bueno.

Encuesta a Docentes

Fecha: Octubre 26/2017

Lugar: Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth (Alta-Guajira)

Hora: 10:50 A.M.

Docente Encuestada (De Contrato): Jhonatan González

¿Cómo eran las clases del Profesor Leonidas antes que comenzara a Estudiar la Maestría en pedagogía? Ud. Sabía que él estaba estudiando?

Yo fui alumno del Profe Leonidas, me consta que él es un buen profesor lo malo de él era que nos colocaba plana si le perdíamos una evaluación. En algunas ocasiones se le veía carente de estrategias para hacerse comprender a los estudiantes. Yo tengo dos años laborando como Docente, hasta el año pasado creo que el Profesor Leonidas dejó de ser una cuchilla.

Ahora como ves al Profe Leonidas, percibes algún cambio en él?

Ha cambiado bastante, a veces me orienta en la planeaciones de clases y también a veces me observa algunas clases y luego me aporta ciertas sugerencias al respecto. Recuerdo que un día

me dijo: no le eches tanta carreta a los estudiantes, trate que ellos participen activamente en clase, si no quieren hablar póngalos a escribir y luego solicítales que te lean lo que escribieron.

Encuesta a Docentes

Fecha: Octubre 26/2017

Lugar: Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth (Alta-Guajira)

Hora: 09: 45 A.M.

Docente Encuestada (De Planta): Clenticia Suárez

¿Cómo eran las clases del Profesor Leonidas antes que comenzara a Estudiar la Maestría en pedagogía? Ud. ¿Sabía que él estaba estudiando?

Las clases del profe eran totalmente magistrales, los estudiantes le temían bastante e incluso le perdían muchos estudiantes. Todo el tiempo andaba haciendo recuperación.

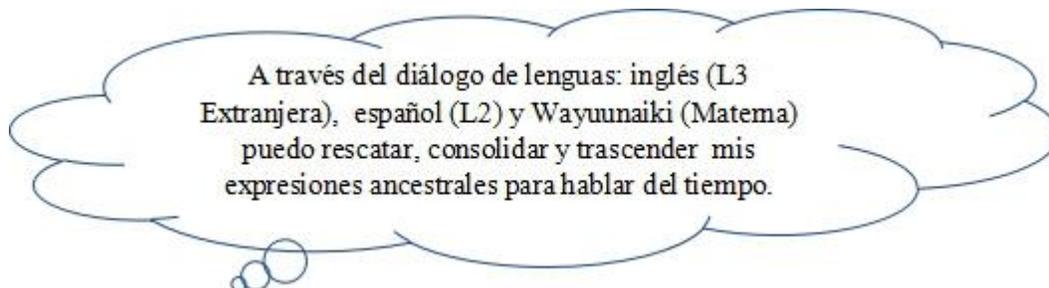
Si, Por supuesto. La Hermana Rectora nos comentó.

Ahora como ves al Profe Leonidas, percibes algún cambio en él?

De acuerdo a los estudiantes él ha cambiado bastante, dicen que sus clases no son monótonas y que están aprendiendo mucho con él. Con nosotros también ha cambiado, nos ha compartido los conocimientos que está adquiriendo en la maestría, en dos jornadas pedagógicas nos ha hablado de rutinas de pensamiento, planeación por metas de comprensión, entre otros temas. Para qué, se le ha visto muy cambiado,, esperamos que siga así.

Anexo P (Formatos de planeación desarrollados)

POR: METAS DE COMPRENSION



Metas de Comprensión

CONTENIDO	MÉTODO	PROPÓSITO	COMUNICACIÓN
<p>1. Los estudiantes conocerán las diferentes formas de dar y solicitar la hora en las tres lenguas. (wayuunaiki; lengua Materna, Español; L2, Inglés; L3)</p> <p>Pregunta: ¿Cómo se preguntan la hora en Wayuunaiki, español e inglés?</p> <p>Pregunta: ¿Cómo se pregunta la hora en inglés?</p> <p>¿Qué elementos necesitas para medir la altura de los objetos muy altos?</p>	<p>2. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de los métodos utilizados en la solución de una situación particular.</p> <p>Pregunta: Los estudiantes comprenderán que es necesario construir un reloj wayuu pero utilizando convenciones que faciliten la comprensión del tiempo en su lengua.</p> <p>Pregunta: ¿Cómo se diseñaría un reloj en Wayuunaiki?</p>	<p>3. Los estudiantes comprenderán que, con la creación de un reloj wayuu, contribuirían a la supervivencia de las memorias ancestrales.</p> <p>Pregunta: ¿Por qué no se había construido un reloj propio?</p> <p>¿Lo podrás utilizar en otras situaciones diferentes a las de tu entorno?</p>	<p>4. Los estudiantes comprenderán la importancia de comunicar sus aprendizajes utilizando diferentes recursos.</p> <p>Pregunta: ¿Cómo comunicas las estrategias que utilizaste para diseñar el reloj wayuu?</p> <p>Pregunta: ¿Cómo evidencias que sabes comunicar y solicitar el tiempo en las tres lenguas referidas?</p>

M C	DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN	TD	VALORACIÓN CONTINUA
1	<p>Aprestamiento</p> <p>Oración en inglés: Padre Nuestro, Ave María y Gloria.</p> <p>Antes ¿preguntaba y solicitaba la hora en Wayuunaiki, español e inglés? (Rutina de Pensamiento)</p> <p>Para estimular los conocimientos previos el Docente solicitará a los Discentes que Saquen cada uno, una hoja de su cuaderno o block y luego que escriban en ella las diferentes formas de dar y pedir la hora tanto en inglés, como en wayuunaiki y español, después de 5 min. que se la entregaran al Docente.</p> <p>Seguidamente, el Docente fomentará lluvia de ideas y e irá escribiendo los aportes de los estudiantes en el tablero, primero en wayuunaiki, y luego en español e inglés; cabe aclarar que en el desarrollo de la misma cada uno irá especificando en cuál o cuáles de ellas se ejercitarán simultáneamente.</p> <p>Partiendo de los aportes de los estudiantes sobre la L3 (inglés), el Docente realizará en primer lugar la demostración en forma oral, (hora en punto) (forma informal) valiéndose de una figura hecha a base de cartón (Reloj de Cartón) cómo preguntar y responder la hora en inglés. Después, los mismos educandos ejecutaran los ejercicios de preguntarse y responder sobre hora. (Antes de la hora); uso de las preposiciones (to, till y until)</p>	IG	<p>Informal. Oral (Solución a la pregunta apertura de rutina de pensamiento)</p> <p>Informal. Oral (aportes a la clase).</p>
2 y 3	<p>Inicio Segunda Hora de Clase</p> <p>Canción en Inglés (Give me a Reason) Luego, ensayo 8 Min. de la siguiente canción en Ingles (I want it that way)</p> <p>Forma Formal (Solicitar y dar la hora en inglés).</p> <p>Presentación video de la explicación del tópico, tiempo 8 Min.</p> <p>Algunos estudiantes pasarán a escribir en el tablero lo que entendieron del video (Veo pienso, pregunto y respondo). Luego, el Docente liderará un proceso conversatorio con los estudiantes y entre ellos para la apropiación y si fuese necesario el Docente realizará la retroalimentación pertinente.</p>	IG	<p>Informal. Oral.</p> <p>Trabajo en equipo.</p> <p>Seguimiento de instrucciones.</p>

	Organizarán un dramatizado en cual contextualicen lo aprendido y luego la presentaran ante sus compañeros. Finalmente, por números los estudiantes se organizaran por grupos para la construcción de un reloj en Wayuunaiki		
4	Finalmente, a partir de números los estudiantes se organizaran por grupos para la construcción de un reloj en Wayuunaiki la cual presentaran al final,o para la siguiente clase en la que la actividad desarrollada será presentada a través de un trabajo escrito (que incluya un dibujo que represente la situación que escogió). Asimismo, socializará cada grupo ante sus compañeros la estrategia empleada. Finalmente tomarán una fotografía con su teléfono móvil para ser utilizada en la siguiente sección.	E	Formal. Escrita Formal. Oral Construido Producto: Reloj Wayuu. Ver anexo .Rúbrica valoración continua.

“Nunca ha habido una época en la que tantas naciones necesitaran hablarse entre sí. Nunca ha habido tanta gente haya querido viajar a tantos lugares... y nunca ha sido más urgente la necesidad de una lengua global” D. Cristal.

Nombre:	Leonidas S. Brito P.
Fecha:	18 al 22 de Sept. 2017
Institución Etnoeducativa	Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth
Zona	Rural (Corregimiento de Nazareth, Alta –Guajira)

Tabla 6. Formato de planeación institucional reestructurado. En este que se adoptan y adaptan los momentos.

FORMATO DE PLANEACION CLASE DE INGLES

Establecimiento Educativo: I.E. R. Internado de Nazareth		Docente: Leonidas S. Brito P.		
Grados: 8E,9nos, 10mos y 11mos	Fecha: Sept/ 18 al 22/2017	Intensidad Horaria Semanal: 2 horas	Periodo: 3	
CONTEXTUALIZACION	ESTANDARES BASICOS DE COMPETENCIAS	DBA	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	CONOCIMIENTOS BASICOS
N				

<p>¿Las estaciones del año serán iguales en todo el mundo? ¿Cómo se llaman en el contexto donde vivo?</p> <p>Dialogo de Saberes</p> <p>Saber ancestral</p> <p>Saber Universal</p>	<p>Comprendo mensajes cortos y simples relacionados con mi entorno y mis intereses personales y académicos. (1, 2, 3).</p> <p>Establezco comparaciones entre personas, lugares y objetos. (1.2)</p> <p>Formulo preguntas sencillas sobre temas que me son familiares apoyándome en gestos y repetición. (1,3)</p>	<p>Describe las características básicas de personas, cosas y lugares de su escuela, ciudad y comunidad, a través de frases y oraciones sencillas.</p>	<p>Propiciar espacios de conocimiento del nombre de las estaciones del año en el contexto propio y a nivel global en los estudiantes de la básica y media para que puedan responder apropiadamente en cualquier contexto comunicativo en el cual estén inmersos.</p>	<p>Uso apropiado de los pronombres en inglés.</p> <p>Uso adecuado del question tag (What)</p> <p>Nombre de las estaciones en wayuunaiki, español e inglés.</p> <p>Construcciones simples en Inglés</p>
---	---	---	--	--