

INSTITUTO CARO Y CUERVO
SEMINARIO ANDRÉS BELLO
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y
SEGUNDA LENGUA



PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESPAÑOL (L2) DESDE
UN ENFOQUE INTERCULTURAL CON ESTUDIANTES INDÍGENAS UNIVERSITARIOS

ERIKA ELIZABETH ENRÍQUEZ DÍAZ

BOGOTÁ DC., 22 de octubre de 2019

INSTITUTO CARO Y CUERVO
SEMINARIO ANDRÉS BELLO
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y
SEGUNDA LENGUA



PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESPAÑOL (L2) DESDE
UN ENFOQUE INTERCULTURAL CON ESTUDIANTES INDÍGENAS UNIVERSITARIOS

ERIKA ELIZABETH ENRÍQUEZ DÍAZ

Tesis presentada para optar al título de
MAGISTER EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y
SEGUNDA LENGUA

Directores: FERNEY CRUZ ARCILA
GLORIA ESPERANZA MORA MONROY

BOGOTÁ DC., 22 de octubre de 2019

Nota de aceptación

Firma presidente del jurado

Firma jurado

Firma jurado

Firma jurado

Bogotá, 10 de marzo de 2020

Agradecimientos

Quiero expresarle mi gratitud al Programa Interacciones Multiculturales de la Universidad Externado de Colombia, a sus coordinadores Juan Muelas, Giovanni Simbaqueba y a la psicóloga del programa Catalina Gutiérrez, por creer en mi propuesta y por apoyarme en la implementación de esta. A mis estudiantes Juliana, Miguel, Ludy y Aimema Urue por su bonita disposición para participar en las clases y por permitirme compartir y aprender de ellos.

Igualmente, a mis profesores de la Maestría en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua del Instituto Caro y Cuervo por aportarme de forma personal y académica, a mis asesores por ser parte y apoyo en el desarrollo de este documento y a mi madre, amigos y todas aquellas personas que creen en mí y siempre han tenido una palabra de apoyo y ánimo en mi proceso académico.

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

Bogotá, D.C., Fecha 16 de junio de 2020

Señores
BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI
Cuidad
Estimados Señores:

Yo ERIKA ELIZABETH ENRÍQUEZ DÍAZ, identificada con C.C. No. 52932730, autor del trabajo de grado titulado PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESPAÑOL (L2) DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL CON ESTUDIANTES INDÍGENAS UNIVERSITARIOS presentado en el año de 2019 como requisito para optar el título de MAGISTER EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA; autorizo a la Biblioteca José Manuel Rivas Sacconi del Instituto Caro y Cuervo para que con fines académicos:

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

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

Erika E. Enriquez Diaz 52.932.730

Firma y documento de identidad

Firma y documento de identidad

DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO

AUTOR O AUTORES

Apellidos	Nombres
Enríquez Díaz	Enríquez Díaz

DIRECTOR (ES)

Apellidos	Nombres
Cruz Arcila Mora Monroy	Ferney Gloria Esperanza

TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE: Magister En Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua.

TÍTULO DEL TRABAJO: Producción escrita de textos argumentativos en español (I2) desde un enfoque intercultural con estudiantes indígenas universitarios.

SUBTÍTULO DEL TRABAJO: _____

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

CIUDAD: BOGOTA AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO: 2019

NÚMERO DE PÁGINAS: 207

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

MATERIAL ANEXO (Vídeo, audio, multimedia):

Duración del audiovisual: _____ Minutos.

Número de casetes de vídeo: _____ Formato: ___ Mini DV ___ DV Cam ___ DVC Pro ___
Vídeo 8 ___

Hi 8 ___ Otro. Cual? _PDF material didáctico_

Sistema: Americano NTSC _____ Europeo PAL _____ SECAM _____

Número de casetes de audio: _____

Número de archivos dentro del CD (En caso de incluirse un CD-ROM diferente al trabajo de grado: 2)

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

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

ESPAÑOL	INGLES
Diálogo intercultural	Intercultural dialogue
Ensayo argumentativo	Argumentative essay
Español con fines académicos	Spanish with academic purposes
Español como segunda lengua	Spanish as a second language
Unidad didáctica	Didactic unit
Pedagogía decolonial	Decolonial pedagogy

RESUMEN DEL CONTENIDO Español (máximo 250 palabras):

Esta investigación cualitativa explora el diseño e implementación de una propuesta didáctica que responde a las necesidades de estudiantes indígenas de pregrado para escribir un ensayo argumentativo. Con este estudio se buscó contribuir a la resolución de múltiples desafíos que escribir académicamente en español, como segunda lengua, puede suscitar para estudiantes cuya lengua materna es oral. La propuesta diseñada e implementada está enmarcada por un diseño investigativo de investigación acción que incluyó tres ciclos de intervención pedagógica que se registraron principalmente por medio de diarios de campo y entrevistas semiestructuradas grupales. A su vez, los principales referentes teóricos incluyeron la perspectiva de interculturalidad crítica de Walsh (2009), prácticas de pedagogía decolonial y postulados sobre escritura provenientes de Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). Los resultados sugieren que el diálogo intercultural en las clases de español como L2 empodera e incide positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, ya que se motivan al poder escribir sobre sus intereses y sobre su cultura. Además, al valorar el proceso de escritura se encontró que el acompañamiento y asesoría constantes contribuyeron a mejorar la destreza para escribir y argumentar en español como L2 en un ámbito académico.

RESUMEN DEL CONTENIDO Inglés (máximo 250 palabras):

This qualitative research explores the design and implementation of a didactic proposal that responds to the needs of indigenous undergraduate students, at the time of writing argumentative

essays. This study sought to contribute to the resolution of multiple challenges that writing academically in Spanish as a second language may arise for students whose mother tongue is oral. The proposal designed and implemented is framed by a research design of action research that included three cycles of pedagogical intervention, which were registered mainly through field diaries and semi-structured interviews. In turn, the main theoretical fundamentals included the perspective of critical interculturality of Walsh (2009), practices of decolonial pedagogy and postulates on writing from The New Literacy Studies (NEL for its initials in Spanish). The results suggest that intercultural dialogue in Spanish L2 empowers and positively influences student learning, as they are motivated to write about their interests and their culture. In addition, when assessing the writing process, it was found that constant support and advice contributed to improving the ability to write and argue in Spanish as L2 in an academic field.

TABLA DE CONTENIDO

Lista de tablas	
Introducción	1
Capítulo 1: Planteamiento del Problema.....	5
1. 1 Problema.....	5
1.1.1 Interrogantes centrales.....	8
1.2 Objetivos	8
1.2.1. General	8
1.2.2. Específicos	8
1.3. Antecedentes	9
1.3.1. Dificultades frente a la escritura académica desde la perspectiva de estudiantes indígenas.....	9
1.3.2Caracterización de la escritura académica de estudiantes indígenas.....	13
1.3.3. Propuestas para abordar la escritura académica con estudiantes indígenas.	15
1.4. Justificación	20
Capítulo 2: Marco Teórico.....	23
2.1. Educación intercultural	23
2.2. Nuevos estudios de Literacidad (NEL)	33
2.3La escritura académica en segunda lengua	38
2.4. Producción escrita de textos argumentativos	45
Capítulo 3: Marco metodológico	54
3.1 Enfoque y diseño de la investigación.....	54
3.1.1 Instrumentos de recolección de datos.....	56
3.2Población.....	58
3.2.1Participantes	59
3.3Consideraciones éticas	61
3.4Fases de la investigación	62
3.5Análisis de datos.....	65
Capítulo 4: Diseño Pedagógico.....	68
4.1Fundamentos pedagógicos	68
4.2Propuesta pedagógica.....	72
4.2.1Análisis de necesidades	83

Capítulo 5: Resultados y discusión	96
5.1 Interculturalidad	96
5.1.1 Diálogo intercultural.....	97
5.1.2 Choque cultural.....	104
5.1.3 Empoderamiento.....	107
5.2 Propuesta pedagógica.....	111
5.2.1 Estrategias didácticas.....	111
5.2.2 Material y actividades.....	118
5.2.3 Necesidades de los estudiantes.....	120
5.2.4 Nivel de español como segunda lengua.....	123
5.2.5 Permanencia.....	128
5.3 Escritura	129
5.3.1 Saberes previos	129
5.3.2 Prácticas de escritura	131
5.3.3 Escritura académica.....	133
5.3.4 Literacidad	134
5.3.5 Aprendizajes	136
5.4 Argumentación	137
5.4.1 Saberes previos en argumentación.....	138
5.4.2 Desarrollo de argumentos.....	140
5.4.3 Aprendizajes y fortalezas en argumentación.....	147
5.4.4 Aspectos por potenciar en argumentación.....	148
Conclusiones	153
Recomendaciones y limitaciones.....	156
Referencias.....	159
Anexos	

Lista de tablas

Tabla 1. Características de texto académicos y no académicos.....	41
Tabla 2. Enfoques de la enseñanza de la escritura en el enfoque cognitivo.....	44
Tabla 3. Categorías y subcategorías para el análisis de los datos.....	66
Tabla 4. Programa de escritura argumentativa.....	77

Lista de figuras

Figura 1. Modelo cíclico de la investigación acción.....	55
---	----

Introducción

El ingreso a la educación superior demanda el conocimiento de la literacidad académica, es decir, formas de leer y escribir propias de la academia. Para reconocer, comprender y producir textos académicos se requiere de asesoría y práctica constante; realidad que en ocasiones no es tomada en cuenta por los docentes y universidades, quienes asumen que los estudiantes ya deben saber cómo leer y escribir en un contexto de educación superior.

Este problema se agudiza para la población indígena, pues las experiencias académicas que han tenido antes de llegar a la universidad responden a las necesidades en sus territorios y son diferentes al contexto académico en la ciudad; además, los estudiantes provienen de culturas orales y hacen poco uso del código escrito en español en su cotidianidad y en sus lugares de origen.

Este trabajo está organizado en cinco capítulos. En el primero, se describe el problema y el interrogante central, los antecedentes y la justificación. En estos apartados se destaca que aprender la literacidad académica no es ajeno a la población indígena universitaria, aunque el acceso a la educación superior por parte de estos estudiantes no es garantía de su permanencia y culminación exitosa de los programas de pregrado.

En el apartado de los objetivos, se señala que el propósito de esta investigación acción fue diseñar, implementar y valorar un programa intensivo y un material para que contribuyera a mejorar la intervención pedagógica y el acompañamiento para la enseñanza y aprendizaje en la producción de textos argumentativos en español como segunda lengua, esto como una alternativa que se ajustara a las necesidades de estudiantes indígenas universitarios, promoviera el diálogo intercultural y les brindara la asesoría para afrontar de forma exitosa las actividades en el medio académico.

En el apartado de los antecedentes, estos se organizaron de acuerdo con el alcance de las investigaciones encontradas. En consecuencia, en un primer grupo se reportan las investigaciones de carácter descriptivo, en las que se plantean las necesidades de la población indígena en la educación superior; luego, se da cuenta de investigaciones que caracterizan la forma de escribir de los estudiantes indígenas, cuyo alcance continúa siendo descriptivo; finalmente, se muestran algunas propuestas de trabajo con población indígena en Colombia y en México, que al igual que esta investigación, tuvieron un alcance propositivo.

Para cerrar este capítulo, en la justificación se exponen las razones por las cuales esta investigación se hace necesaria. En las universidades públicas, por ejemplo, debe garantizarse el ingreso de un porcentaje de estudiantes pertenecientes a minorías en sus programas de pregrado, no obstante, es necesario no sólo generar opciones de acceso, también hay que garantizar su permanencia y la culminación de sus estudios apoyando la formación en la literacidad académica en español como segunda lengua (L2).

Una de las dificultades que afronta la población indígena al llegar a la universidad, además del choque cultural, es la escritura académica en español, que para muchos de ellos es su segunda lengua, pues no han tenido la formación para producir ensayos, reseñas, síntesis, informes y otros tipos de textos. Es así como, aunque existe la dificultad, poco se hace al respecto porque se cree que es algo que los estudiantes deben afrontar solos.

El segundo capítulo, el del marco teórico, tiene cuatro referentes. El primero de ellos, *Educación intercultural* presenta el panorama de la interculturalidad en Latinoamérica para enfocarse en la interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2009) como opción y propuesta pedagógica decolonial, además de sustentarse en otras propuestas contra hegemónicas de educación superior, como la Universidad Popular de los Movimientos Sociales (UPMS) desarrollada por De Sousa Santos (2006) y otras experiencias interculturales en la educación

superior colombiana, recopiladas por Mato (2008). Igualmente, se toman como referentes los *Lineamientos Política de educación superior inclusiva* del MEN (2013) y finalmente se incluyen algunas orientaciones de Marín (2009) para vivenciar la interculturalidad en el aula.

Por otro lado, en el segundo apartado denominado *Nuevos Estudios de Literacidad (NEL)* se tomaron como referencia autores como Gee (1986) quien hace un recuento de la visión de la dualidad oralidad-literacidad; y Zavala (2008) y Vigil (sf) que son referentes del tema a nivel latinoamericano. Desde los NEL, se entiende la literacidad como prácticas discursivas propias de un contexto social, en este caso, el contexto académico en educación superior.

En el tercer apartado, titulado *La escritura académica en segunda lengua*, se describen los referentes pedagógicos, tales como Pastor (2010) para la fundamentación en un programa de español con fines académicos y basado en contenidos, complementada con la descripción del enfoque basado en contenidos y como proceso para la escritura en una L2, descritos por Cassany (1990).

Por su parte, en el cuarto apartado *Producción escrita de textos argumentativos*, los referentes son Weston (2009) y Bañales, Vega, Reyna, Pérez y Rodríguez (2014), quienes se centran en el ensayo como texto argumentativo, brindan el sustento teórico y plantean las dificultades que generalmente se presentan en el proceso de producción de este tipo de textos.

Ya para el tercer capítulo, el del marco metodológico, se describe a la población, los participantes: estudiantes indígenas de pregrado de la Universidad Externado de Colombia, en esta parte del documento, también se describen los instrumentos para la recolección de la información; además de las consideraciones éticas y el enfoque y diseño de la investigación. Para esta propuesta el enfoque es cualitativo y el diseño de investigación acción, el cual brindó la oportunidad de implementar ciclos en los que se valoraba la intervención pedagógica y se hicieron ajustes. Se llevaron a cabo tres ciclos.

En el cuarto capítulo se describe cómo se construyó la propuesta y se complementan los referentes. Además de la escritura como proceso, se retoman referentes de la pedagogía decolonial como fundamento esencial en una propuesta que promueva el diálogo intercultural. Igualmente, se presenta la propuesta curricular del programa de escritura argumentativa que orientó el diseño de las unidades didácticas, y también se presenta el diagnóstico y análisis de necesidades tenidos en cuenta para hacer ajustes al programa. Para cerrar este capítulo se expone cómo se analizaron los datos bajo el procedimiento de análisis apriori (*apriori data analysis*) desde la perspectiva de Freeman (1998).

En el último capítulo se presentan los resultados y la discusión, los cuales surgieron luego de la implementación de la propuesta, con base en el análisis fundamentado de datos (Freeman, 1998) y tras revisar los instrumentos. En consecuencia, aparecieron como categorías los ejes teóricos: interculturalidad, propuesta pedagógica, escritura, argumentación y la valoración. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones que surgieron a partir de esta investigación.

Capítulo 1: Planteamiento del Problema

En este capítulo se presentan el problema, los objetivos, los antecedentes y la justificación, como elementos que ayudarán a entender la problemática en la que están inmersos los estudiantes indígenas en el contexto académico.

1. 1 Problema

Los estudiantes indígenas provienen de culturas orales; y aunque algunas cuentan con un sistema de representación escrita alfabética en su primera lengua (L1), no todos tienen acceso a él, de modo que, hay un choque cultural y académico para algunos de los jóvenes de estos pueblos cuando llegan a las instituciones de educación superior en la ciudad.

Una de las principales dificultades, según Soler (2013), es la escritura académica, pues a los estudiantes no se les reconoce su cultura oral y mucho menos otras formas de escritura diferentes a la alfabética, que poseen al ingresar a la educación superior.

Sumado a lo anterior, en la mayoría de los casos los estudiantes no saben cómo escribir una reseña, una síntesis, un informe o un ensayo, textos que son requeridos en la mayoría de los programas de pregrado en una universidad.

Por otra parte, en las universidades públicas se destina el 2% de los cupos en cada carrera para estudiantes provenientes de grupos originarios¹, no obstante, no es suficiente que se garanticen cupos a población minoritaria si no se les apoya en el proceso y se espera que se adapten y se desempeñen de forma satisfactoria en un contexto nuevo para ellos; pues generalmente esto se manifiesta en un alto índice de deserción.

¹ En la Universidad Nacional, por ejemplo, existe el Acuerdo 022 de 1986 del Consejo Superior Universitario.

En la Universidad Distrital, por ejemplo, entre 1997-2008, de 714 estudiantes indígenas y afrodescendientes que ingresaron, solo 23 se graduaron. Esta es una cifra que debe alarmar a las universidades y a la población académica en general. Al escuchar a los jóvenes indígenas, una de las causas de la deserción es la frustración e impotencia para llegar a escribir como se exige en la academia (Soler, 2013).

Así, por ejemplo, encontramos testimonios de algunos profesionales, exalumnos y egresados indígenas de la Universidad Nacional, quienes participaron en el seminario “*Escritura académica entre bilingües (indígenas y criollos) en la educación superior*”, en la Universidad Nacional (UN). Uno de ellos es el nasa Fernando Uino (2010), lingüista egresado de la UN, quien relata que la escritura es un problema que afecta el rendimiento académico de estudiantes que provienen de minorías. Él afirma que es necesario un acompañamiento para los estudiantes indígenas en los primeros semestres y que se inicie con la expresión oral y escrita de la cotidianidad y sobre su cultura.

Otro profesional que evidenció el problema es el sociólogo Inga Iacharuna Muyuy Jojoa, quien en este mismo evento (2010) expresó que desde la academia se desconocía su cultura y saberes y que la universidad, al ser indiferente también ejerce violencia porque los toma como objeto de estudio, no tiene en cuenta sus opiniones y considera como no válido su conocimiento ancestral. Otro testimonio del mismo seminario fue el del profesor uitoto Eudocio Becerra quien habló de su percepción acerca de los problemas en la escritura. Becerra (2010) considera que quienes no tienen mucho conocimiento y dominio del español tendrán mayores dificultades; al mismo tiempo afirma que, el estar inmerso en el contexto universitario hace que los estudiantes olviden su cultura.

No obstante, también, llama la atención frente a los docentes universitarios porque sólo les devuelven a los estudiantes los textos con observaciones, pero no les interesa cómo el estudiante indígena va a corregir el texto o si sabe cómo hacerlo. Y al respecto, Becerra (2010) agrega: “No sé cómo se aprende, de verdad; entre nosotros no es así, sino que el abuelo se sienta, te enseña, te corrige, te aconseja y tiene que vivir de eso” (p. 41).

Partiendo de lo anterior, la escritura académica demanda el conocimiento de una forma de estructurar el pensamiento y de organizar la información. Este es un reto para los estudiantes formados en la escuela occidental, y lo es más para los estudiantes indígenas, quienes generalmente no fueron alfabetizados en su lengua materna, y son alfabetizados en español como si fuera su lengua materna; además que en sus resguardos no se requiere la producción de textos académicos en su cotidianidad, razón por la cual no tienen esa competencia.

Así pues, la universidad puede llegar a ser un espacio de homogenización que no tiene como eje el desarrollo intercultural de sus estudiantes aprovechando la multiculturalidad presente en nuestro país, razones por las cuales se desconocen o ignoran otras formas de pensar y de ver la realidad. Esto seguramente sucede porque en la universidad se promueve el texto ensayístico como discurso, el cual es una forma de literacidad, pero no es la única, como lo plantea Street (citado por Gee, 1986).

Ahora bien, en la Universidad Externado de Colombia, particularmente, existe un espacio de acompañamiento para la población indígena que reconoce esta realidad, gracias al cual desde 2009 hasta 2018 se han graduado 37 estudiantes en diferentes programas académicos. Varios estudiantes, para el segundo semestre del 2018, se encontraban con tesis pendientes, con materias pendientes y unos pocos con pérdida de semestre o aplazamiento. Dentro de las razones se

encuentran las dificultades académicas y económicas que presentan los estudiantes al cursar sus estudios en la ciudad (Programa Interacciones Multiculturales, 2018).

Esta información muestra que la permanencia de los estudiantes indígenas en los programas académicos presenta unas particularidades a atender, no solo desde lo académico, sino también desde lo cultural e intercultural.

1.1.1 Interrogantes centrales

¿Qué estrategias didácticas posibilitan la enseñanza y el aprendizaje de la producción escrita de textos argumentativos en español como L2, de estudiantes indígenas de pregrado, propiciando un diálogo intercultural?

¿Qué tipo de necesidades presentan los estudiantes indígenas al ingresar a la universidad para enfrentar las tareas de escritura académica?

1.2 Objetivos

1.2.1. General

Diseñar, implementar y evaluar unidades didácticas para la enseñanza de la escritura de textos argumentativos en español como L2, para estudiantes indígenas universitarios de pregrado, propiciando un diálogo intercultural y con base en la identificación de sus necesidades.

1.2.2. Específicos

-Diagnosticar las fortalezas y aspectos a potenciar que presentan los estudiantes indígenas para escribir textos académicos en español.

-Describir el proceso que llevan a cabo los estudiantes indígenas para escribir textos argumentativos.

-Diseñar unidades didácticas para la producción de textos argumentativos teniendo en cuenta los intereses y necesidades de la población indígena universitaria.

-Implementar las unidades didácticas para la producción escrita de textos argumentativos en español como L2, para estudiantes indígenas de pregrado.

-Evaluar las unidades didácticas para la producción de textos argumentativos en español como L2 para población indígena universitaria.

1.3. Antecedentes

En este apartado se relacionan los hallazgos de las investigaciones que describen la problemática de la escritura por parte de población indígena, otras que caracterizan la escritura de estudiantes indígenas universitarios, y finalmente algunas propuestas que al ser implementadas dan luces para la ejecución de la propuesta en la presente investigación.

1.3.1. Dificultades frente a la escritura académica desde la perspectiva de estudiantes indígenas

Una investigación que se refiere a la escritura con estudiantes indígenas es la de Sandra Soler (2013), llevada a cabo en la Universidad Distrital con el propósito de describir las percepciones de estudiantes indígenas y afrodescendientes universitarios acerca de la escritura académica. En esta se halló, mediante el análisis crítico del discurso, que la escritura es una práctica excluyente en la educación superior, lo cual se puede explicar porque los estudiantes tienen dificultades para adaptarse a la ciudad, por lealtad lingüística a su primera lengua (L1) y por las dificultades que se presentan al momento de elaborar textos escritos.

Con relación a la escritura, la autora plantea que se debe iniciar reconociendo la oralidad y otras formas de escritura propias de pueblos indígenas, diferentes a las alfabéticas. Además, se encontró que hay grandes cifras de deserción por parte de estudiantes indígenas y afrodescendientes, ya que tienen acceso, pero no hay acompañamiento para su permanencia en la educación superior.

Finalmente, se sugiere para futuros trabajos, además de consultar a los estudiantes activos, buscar a quienes desertaron para conocer sus razones. También es necesario analizar las particularidades de los indígenas y afrodescendientes de forma independiente porque presentan procesos históricos y sociales diferentes. Para cerrar, la autora plantea la necesidad de que la universidad esté más abierta a la diferencia y no sea excluyente.

En esta investigación, se presenta el problema de escribir en la universidad y cumplir con los estándares requeridos por la academia; aunque la escritura no es la única razón, sí es una de las causas que pueden llevar a la deserción. Entonces, estamos frente un trabajo que describe el problema, pero por su alcance no llega a una propuesta para superarlo.

Por otra parte, un estudio de caso realizado por Rico y Torres (2011), se llevó a cabo en diferentes universidades y como instrumentos de recolección de datos se usaron entrevistas semiestructuradas y textos escritos por los estudiantes (ensayos, artículos, resúmenes y exámenes).

En el estudio se encontró que no hay programas de apoyo para estos estudiantes; además, que la escritura académica se impone a los estudiantes e invisibiliza su cultura al no tenerla en cuenta. Igualmente, el estudio muestra que los estudiantes presentan dificultades de tipo formal: de redacción por falta de signos de puntuación, de ortografía, errores léxicos; de tipo pragmático: falta de coherencia y cohesión en los párrafos y en el texto; y falta de planeación y organización textual. Todo lo anterior debido a la influencia de la oralidad de su L1.

Esta investigación por su carácter descriptivo muestra el problema, y nuevamente plantea la necesidad de generar programas de apoyo a los estudiantes indígenas en el contexto universitario, así como tener en cuenta su cultura para así aprovechar la diversidad y hacer de esta una oportunidad pedagógica.

Otra investigación, llevada a cabo en la Pontificia Universidad Javeriana, por Agray (2014), muestra que, aunque en esta universidad en los documentos institucionales se menciona la diversidad cultural, esta no se tiene en cuenta en las prácticas cotidianas.

A través de entrevistas a estudiantes y docentes, la autora indagó acerca de los siguientes aspectos: adaptación al contexto, el aprendizaje de lenguas, las creencias sobre la escritura académica, escritura académica y expectativas en relación con la escritura académica.

En el primer aspecto se encontró que los estudiantes deben adaptarse al contexto académico y no se propicia el diálogo intercultural, lo cual lleva a un choque cultural, que no solo se presenta en la universidad, sino también en la ciudad. Dicha dificultad se presenta principalmente en los primeros semestres; de hecho, algunos estudiantes indígenas ven la necesidad y proponen que haya programas de acompañamiento que ayuden a mitigar el choque académico y cultural.

Con relación al segundo aspecto, y particularmente con el aprendizaje del inglés (prerrequisito para graduarse de pregrado) los estudiantes han tenido dificultades para aprender esta lengua, aunque como afirma la autora, se esperaría que aprendan fácilmente al ser bilingües. Frente a las “creencias sobre la escritura académica”, el tercer aspecto, estudiantes y docentes ven este tipo de escritura como un proceso complejo que para ellos representa un reto. Adicionalmente, existe la necesidad de que los alumnos conozcan el discurso científico sin desconocer sus saberes y conocimientos propios. Nuevamente, según la autora, se requiere propiciar un diálogo intercultural.

En el cuarto aspecto “escritura académica” algunos estudiantes manifestaron el gusto por escribir textos literarios como cuentos o novelas, y otros por escribir acerca de temas propios de su campo de estudio. Por su parte, los docentes dicen que hay una queja generalizada de que los estudiantes escriben mal, pero una de ellas ha descubierto que se les facilita escribir cuentos y

crónicas. Este aspecto tratado en esta investigación apoya la decisión didáctica y pedagógica de incluir textos narrativos en los programas de escritura.

Ahora bien, en cuanto a las “expectativas en relación con la escritura académica”, los estudiantes mencionan la importancia del acceso a los libros, el uso del computador y la forma de redactar los textos. En contraste, para los docentes es importante que haya un consenso en los tipos de textos que se solicitan y los criterios para escribirlos.

En consecuencia, Agray (2014) encontró que la interculturalidad en la universidad es necesaria para que no solamente los estudiantes comprendan la cultura hegemónica, sino que también se tenga en cuenta la cultura de las minorías étnicas; y que, de acuerdo con nuestras prácticas como docentes la escritura pueda ser un mecanismo de inclusión, no de exclusión en el aula.

Para concluir este primer apartado, estas investigaciones contribuyen a visibilizar el problema, describen las dificultades para escribir con las que llegan los estudiantes, plantean la necesidad de que tengan un acercamiento a la cultura universitaria para reducir el choque cultural, recomiendan que debe haber estrategias y programas de acompañamiento a estos estudiantes desde el momento en que llegan para que no deserten. Si el español es su L2, los programas para escribir deben tener en cuenta esta realidad, y finalmente la interculturalidad debe estar presente para no invisibilizar su cultura.

Sin embargo, estas investigaciones no llegan a generar propuestas que contribuyan a buscar alternativas frente a la problemática ya expuesta; razón por la cual la presente investigación propone tener un alcance propositivo que dé respuesta a las necesidades propias de los estudiantes provenientes de etnias indígenas en la universidad.

1.3.2 Caracterización de la escritura académica de estudiantes indígenas

La investigación de Bustamante (2005) surgió porque al tener estudiantes indígenas en la Universidad de Antioquia, la autora reflexionó acerca de sus prácticas y las necesidades de estos estudiantes en sus clases. Encontró que algunos de ellos tenían dificultades en el dominio de la competencia comunicativa, particularmente la lectura y escritura en español. Igualmente se plantea que la mayoría de los estudiantes que desertan, lo hacen principalmente, en los dos primeros semestres debido al choque cultural al llegar a la Universidad y a dificultades de movilidad, económicas y comunicativas, ya mencionadas.

Con relación a la escritura, la autora afirma que al no tener una escritura en su lengua materna (L1), presentan dificultades para escribir en la segunda lengua (L2). Además, describe que los estudiantes nasa al escribir en español tienden a adjetivar los objetos, usan pocos tiempos verbales y falta apropiación del sujeto al escribir (primera, segunda o tercera persona).

También se encontró la presencia de la oralidad en la escritura, “escritura oral”, que se evidencia en “una gran carga descriptiva contextual, evidente presencia del hablante, frases inacabadas, secuencialidad en las oraciones, uso reiterativo de la conjunción acumulativa (y), onomatopeyas, sintaxis simple.” (Bustamante, 2005, p.203). La escritura oral es percibida por los docentes en la universidad como una deficiencia a la hora de escribir.

Adicionalmente, la autora sugiere que en las inducciones en la universidad para estudiantes indígenas se incluya el acercamiento a la cultura universitaria, que tengan clases de lengua castellana en los primeros semestres, la capacitación de docentes para propiciar el diálogo intercultural en el aula; y tener en cuenta la oralidad de los estudiantes indígenas en las clases al evaluar, pues los estudiantes presentan bajo desempeño académico.

En consecuencia, en esta investigación se reafirma la dificultad comunicativa para leer y escribir en la universidad; así como la necesidad de presentar al estudiantado indígena la cultura universitaria de la cual hará parte mientras curse sus estudios. Igualmente, en este estudio se plantea que la deserción, por lo menos en esa universidad, se da principalmente en los dos primeros semestres; razón por la cual, la propuesta de esta investigación está dirigida a estudiantes de primer y segundo semestre pues llevan poco tiempo en la ciudad y requieren rápidamente asesoría y acompañamiento para escribir en medio de un diálogo intercultural, como sugiere Bustamante (2005). No obstante, aunque la autora describe el problema, no se llega a una propuesta.

Por otra parte, en la investigación de Pérez (2016), se presentan las dificultades que tienen estudiantes bilingües (castellano-lengua indígena) al escribir textos académicos. Para el estudio, la población fueron estudiantes de la licenciatura en educación indígena en la Universidad Pedagógica Nacional de México.

Las dificultades encontradas se centraron en la asimilación de lecturas y la redacción de textos académicos. Así pues, en la redacción se hallaron problemas con el uso de preposiciones, concordancias de género y número; además de la influencia de la oralidad en la escritura, por interferencia de la L1.

En relación con las preposiciones se evidenció la elisión, sustitución o inserción de preposiciones donde no corresponde. Las preposiciones que generaban dificultad fueron: *de, a, en, para, por, sobre, con*. En cuanto al número, se presentaba la elisión e inserción en mayor medida en la pluralización de los verbos y la pluralización de nombres. En el género, el uso inexacto de artículos, demostrativos y determinantes. Todos estos fenómenos se distinguieron como marcas de alternancia de código que dejaban como resultado estructuras agramaticales, y

las faltas de ortografía o de redacción se identificaban por las reglas de escritura de la segunda lengua (L2).

También se establecieron como categorías de análisis el estilo oralizado, además de las transferencias de la primera lengua (L1) ya mencionadas. Adicionalmente, se identificó como un problema que los estudiantes no sean escolarizados en español como L2 y que cuando llegan a la universidad se da por hecho de que tienen un alto dominio del español, de modo que no se tiene en cuenta la alternancia de códigos y la falta de formación en el español como L2.

Si bien, las investigaciones descritas reflejan el estudio de interferencias de la L1 en la L2, habrá que ver si estas se presentan en los estudiantes indígenas de la Universidad Externado de Colombia que formaron parte de la investigación, para anticiparlos y orientar a los estudiantes en la escritura en español como L2. No obstante, la presente investigación no se centrará en el análisis de errores, sino en la potencialidad de los estudiantes para escribir y en la promoción del diálogo intercultural que los lleve a comprender las prácticas de escritura en la academia y así, desde la argumentación no solo producir textos, sino también cuestionar y buscar validar su cultura y conocimientos.

1.3.3. Propuestas para abordar la escritura académica con estudiantes indígenas

La investigación de Hernández (2013) se llevó a cabo en México con estudiantes bilingües indígenas de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad Intercultural de Chiapas. En este estudio, el autor construyó un diseño que él denomina de elicitación aplicado en las universidades, el cual fue modificado a partir de la praxis bajo el enfoque de los estudios de la textualidad.

Hernández (2013) plantea que:

El propósito era crear materiales a partir de lecturas y guías de apoyo, y un diseño de interacción que propiciara que los alumnos plasmaran por escrito, en la medida de lo posible, manifestaciones de intencionalidad y reflexividad sobre temáticas relacionadas con el desempeño de la escritura académica en una práctica de revisión y edición de sus propios textos (p.95).

Los estudiantes debían escribir y cumplir el rol de autores; pero también debían asumir el rol de jueces al valorar y hacer sugerencias frente a la escritura de sus compañeros, y así su compañero podría mejorar el texto en una segunda versión.

Luego de la implementación de la propuesta se encontró que los estudiantes tienen dificultades para hacer comentarios, organizar la estructura del texto y usar lenguaje académico. A pesar de esto, en su rol de jueces logran llegar a la reflexividad crítica, aunque no lo logren en sus propios textos.

Adicionalmente, en la implementación de esta propuesta se destaca el trabajo cooperativo y el llevar a los estudiantes a reflexionar sobre lo que escriben. Así, los hallazgos no pueden ser generalizables porque la intencionalidad y reflexividad (incipiente, parcial y compuesta) dependen de la interacción en el aula, diversas situaciones contextuales, culturales, personales y de las instituciones educativas. Pero, no es claro el proceso por el cual se preparó a los estudiantes para valorar sus textos y los de los demás, tampoco lo es si hubo planificación a la hora de escribir. Para terminar, no se menciona si el tipo de texto que se trabajó fue el texto argumentativo.

Una investigación más reciente, desarrollada en la Universidad Nacional por la docente Gloria Mora (2016), se centró en la producción escrita de estudiantes indígenas, raizales,

afrodescendientes y mejores bachilleres de municipios pobres, desde un enfoque de Investigación Acción Participativa, y desde la geopolítica de la escritura académica.

Uno de los propósitos fue explorar con los estudiantes diferentes géneros discursivos integrando el conocimiento científico y el no científico. Además, se destacan experiencias de revistas y publicaciones indígenas en las que se busca preservar la cultura y el conocimiento propio a través de la escritura.

También se buscó que los estudiantes superaran su percepción negativa hacia la escritura, en el sentido de considerarse “malos escritores” (Mora, 2016, p.69). Dos hechos que llaman la atención de esta investigación son que, en primera instancia se afirma que a los estudiantes indígenas se les facilita más la producción de textos narrativos, que la producción de textos argumentativos. Y en segunda instancia, que es necesario incorporar la oralidad en alternancia con la escritura en la construcción de conocimiento.

Para los estudiantes indígenas es importante compartir con otros indígenas que también formen parte de la universidad. Por ejemplo, a partir de la participación en los cursos nivelatorios de lecto-escritura, se promovió el aprendizaje colaborativo y la formación de lazos de amistad y solidaridad; además de la producción escrita con el fin de publicar en “Prima Exagia” (proyecto editorial de estudiantes de la UN).

Para el abordaje de la escritura con estudiantes indígenas, la autora recomienda iniciar con la expresión oral y escrita relacionada con sus saberes, además de trabajar estrategias de lectura y escritura, para luego, pasar a la producción de textos académicos complejos; no obstante, la misma autora afirma que los estudiantes tienen necesidades inmediatas que les exige la producción de textos para el cumplimiento de sus deberes académicos.

Por otro lado, en el segundo proyecto editorial de la UN *Sentipensantes: leer y escribir*

desde y para la pluralidad en la universidad, se buscó promover la pluralidad en la universidad y se dio cabida al género narrativo. También se trabajaron estrategias de lectura tales como la lectura exploratoria, reconocimiento del léxico desconocido por el contexto, reconocimiento de términos correferenciales en los textos, uso de herramientas gráficas, identificación de propósitos, tipología textual y el modo discursivo.

En cuanto a los contenidos trabajados en el curso, según Mora (2016) fue difícil escogerlos porque debían partir de las necesidades de los estudiantes; pero, sin caer en la marginación de estos por centrarse en este aspecto. Como resultado se produjeron textos narrativos y algunos argumentativos que surgieron de experiencias y reflexiones de los estudiantes.

Otra docente que se ha encargado de investigar el tema es Doris Santos (2016), quien publicó el artículo '*La lectura y escritura académicas y la vida política en el aula universitaria: hacia una Literacidad ética*', desarrollado en el marco de los cursos nivelatorios de lecto-escritura en la sede de Bogotá. Con esta investigación se buscó promover el reconocimiento de la pluralidad académica en las aulas.

Desde esta propuesta, llevada a cabo también con los estudiantes de cursos nivelatorios con los que trabajó Mora (2016) se introdujo el género narrativo para evitar la exclusión que se da en la vida académica universitaria a otros tipos de discurso. Además, se trabajó con estudiantes cuya lengua materna no era el español, y con una perspectiva pedagógica influenciada por Paulo Freire y por la investigación acción participativa de Orlando Fals Borda.

Específicamente en el proyecto *Sentipensantes* se organizaron reuniones de encuentro entre los docentes y tutores docentes que formaban parte del programa para compartir sus experiencias del quehacer pedagógico con los estudiantes del programa de nivelación.

Los docentes manifestaron que los textos narrativos permitieron a los estudiantes acercarse a la escritura porque a través de ellos comunicaban sus conocimientos, experiencias y vivencias;

pero también narraban cómo en la universidad no son tenidas en cuenta, muchas veces, sus opiniones pues se considera que su conocimiento no ha sido validado.

El aula es el escenario para que converjan diferentes discursos orales y escritos en los que tiene cabida la diversidad y todos nutren su discurso de ella. Asimismo, las lecturas que sirven de insumo para estos cursos deben tener en cuenta la pluralidad; pero no sólo de la realidad de los estudiantes y sus comunidades, la discusión y lectura de textos científicos ayudó a los estudiantes a leer entre líneas y a entender que en los discursos subyacen ideales políticos y económicos.

El solo hecho de que ese espacio exista bajo la denominación de curso de nivelación, según la autora, deja implícito una visión que se tiene sobre la lectura y escritura académicas; la visión de falencia en aquellos estudiantes que no se adaptan a la forma como se espera que escriban en la academia.

Entonces, la escritura académica puede servir para disipar los prejuicios que poseen los estudiantes o que poseen de ellos los otros, que repercute en lo que la autora llama la *ética de la reflexión* tomada de Brunet (citado por Santos, 2016). Luego la autora propone abordar la lectura y escritura desde la literacidad ética que se evidencia en la escritura y lectura como prácticas que promueven la pluralidad, la disipación de prejuicios y la vida política en el aula que surgen del encuentro e interacción en relaciones de poder.

Entonces, las anteriores investigaciones evidencian que ha habido un interés en la UN liderado por Mora (2016) y Santos (2016) por crear propuestas de intervención frente a las problemáticas encontradas en esta universidad con estudiantes indígenas, contribuyendo al acompañamiento y orientación que espera esta población al llegar a la UN. Por ende, habría que tomar estos estudios como base para realizar el trabajo en otras universidades, la Universidad Externado de Colombia, por ejemplo, que tiene bastante población indígena en la actualidad.

En síntesis, y para cerrar este apartado, la mayoría de las investigaciones presentadas en los antecedentes reconocen el problema que representa la escritura académica para aquellos estudiantes miembros de minorías, y alcanzan un nivel descriptivo o explicativo del fenómeno, no obstante, solo algunas de ellas se centran en estrategias o propuestas pedagógicas que contribuyan a solucionar el problema. En consecuencia, la presente investigación tendrá un alcance propositivo a través del diseño e implementación de unidades didácticas para la producción de textos argumentativos y el diálogo intercultural; pues en las investigaciones consultadas, este tipo de textos no han sido el centro de las investigaciones, como tampoco han recurrido al diálogo intercultural para tener en cuenta los saberes que traen los estudiantes y enriquecer los espacios de discusión y argumentación.

1.4. Justificación

La escritura académica como práctica social es un proceso y un reto que no es fácil de enfrentar. Los estudiantes suelen presentar dificultades para escribir en la universidad porque como afirma Clerici (2013) es el resultado de un proceso de alfabetización y requiere de unas habilidades más complejas, que generalmente, los estudiantes deben desarrollar para enfrentarla de forma exitosa.

Si esto sucede con los estudiantes que han tenido una formación escolarizada occidental desde su niñez, qué sucede con los estudiantes provenientes de culturas no occidentales que han tenido una formación en etnoeducación diferente a la que se imparte en la escuela, o que por lo menos no han requerido el acercamiento a la producción escrita de ensayos u otro tipo de textos que no se solicitan en su comunidad de origen.

Más aún, la educación al llegar a la universidad, aunque está permeada por la diversidad, generalmente tiende a la homogenización, dejando de lado o excluyendo la diversidad lingüística y cultural, tal como la afirman Agray (2014), Soler (2013) y Rico y Torres (2011). Es así como

los estudiantes indígenas que ingresan a la universidad, además de encontrarse con nuevas prácticas, como la escritura de textos académicos, también pueden enfrentarse a la indiferencia frente a sus necesidades o a la discriminación positiva.

Al respecto, Mora (2016) plantea que la discriminación positiva se ve en la UN porque deben cumplir con un porcentaje (2% en cada carrera) para la admisión de minorías; al igual que en la Universidad Distrital, como lo afirma Soler (2013), se considera discriminación positiva porque se les da un tratamiento diferente para la admisión; pero la educación que reciben una vez ingresan es homogénea y no intercultural.

La educación intercultural concebida como la relación recíproca entre dos culturas, se hace necesaria en este contexto para que ninguna de las culturas esté por encima de la otra, o para que la cultura minoritaria no sea absorbida por la mayoritaria o dominante, propiciando fenómenos como la aculturación y la distancia social o psicológica.

Adicionalmente, los testimonios de algunos indígenas que han pasado por la UN o por la Universidad de Antioquia tales como Uino (2010), Becerra (2010) y Jojoa (2010) dejan ver que los estudiantes indígenas al ingresar a la universidad se sienten solos y requieren de un acompañamiento y apoyo para enfrentar las tareas académicas, que para la mayoría de ellos pueden ser nuevas o desconocidas, entre ellas, la escritura académica.

De manera que, la formación y apoyo para escribir en la universidad es una necesidad para todos aquellos que ingresan a la educación superior, y lo es más para aquellos que provienen de culturas orales y de una cultura en la que en sus prácticas sociales no había sido necesario incorporar la escritura, o el acercamiento a la escritura académica porque su cotidianidad no se lo exigía.

Partiendo de lo expuesto, en la Universidad Externado de Colombia existe el Programa Interacciones Multiculturales desde el cual se promueven el diálogo intercultural y el

acompañamiento académico a los estudiantes indígenas que llegan a esta universidad (Programa Interacciones Multiculturales, 2018). Desde este programa se brindó el espacio para la implementación de la propuesta porque se consideró pertinente la asesoría en la escritura académica en español como segunda lengua para estos estudiantes.

En consecuencia, esta investigación se centró en la producción escrita de textos argumentativos no solo como una práctica a desarrollar en la educación superior, sino también como una forma de empoderar a los estudiantes para sustentar sus opiniones y su conocimiento ancestral en la academia, además de cuestionar las prácticas de esta si no tienen en cuenta la diversidad cultural presente en nuestro país.

Finalmente, según los antecedentes, no se halló que el texto argumentativo fuera el centro de ninguna de las investigaciones realizadas con población indígena en la educación superior, razón por la cual este estudio se centra en hacer una propuesta para abordar este tipo de texto que predomina en la academia, solo que abordándolo desde una perspectiva intercultural en la que no solo se tenga en cuenta la cultura del español (L2) sino que se visibilice y entre en el diálogo la cultura de la primera lengua (L1) de los estudiantes.

Capítulo 2: Marco Teórico

A continuación, se relacionan los fundamentos teóricos que orientaron el desarrollo de esta investigación. Primero, se aborda la educación intercultural, pues el diálogo intercultural es importante para la argumentación que busca empoderar a los estudiantes para discutir acerca de la validez de sus conocimientos. Luego, se describen las perspectivas de escritura que se tiene en cuenta, desde Los Nuevos Estudios de Literacidad. Después, se describen las perspectivas para el trabajo de la escritura en español como segunda lengua, y para finalizar, los elementos teóricos desde los cuales se abordó la producción de textos argumentativos.

2.1. Educación intercultural

En Latinoamérica se ha acuñado el término educación intercultural, a la educación escolar de los indígenas (Ferrão, 2013). Así, Walsh (2009) describe que en una reunión sobre educación bilingüe en México (1982) se resaltó la necesidad de crear políticas nacionales para el reconocimiento de la multiculturalidad y el plurilingüismo.

Desde ese momento en Latinoamérica, como afirma la autora, la interculturalidad no se asume como una condición social para todos, sino que se asocia con la condición de ser indígena. En consecuencia, la interculturalidad en el campo educativo se asume como una forma política de reivindicar a los pueblos indígenas, y como una forma de legalizar y velar por el cumplimiento de los derechos de las etnias.

Más tarde, con la firma de varios países latinoamericanos del convenio 169 de la OIT, se comprometen a reconocer a las minorías en su legislación. En Colombia, por ejemplo, ese reconocimiento se da a partir de la constitución política de 1991 en la que se establece la cooficialidad de las lenguas indígenas en sus territorios; aunque no se habla de Educación

Intercultural (EI), sino de etnoeducación o educación para las etnias. El concepto de EI hasta ahora empieza a incorporarse en el discurso del ámbito Nacional.

Ahora bien, con relación a la interculturalidad en el ámbito educativo Walsh (2009) afirma que, a pesar de la legislación para la integración de las minorías, aún hay dificultades en asumir la interculturalidad. Por ejemplo, en la elaboración de textos escolares se incluyen imágenes estereotipadas de indígenas y negros; los docentes la asumen desde una perspectiva folclórica o en ocasiones ni se aborda. La interculturalidad se relaciona con lo indígena, de forma unidireccional, de lo indígena a la cultura mayoritaria; y no de forma bidireccional y recíproca.

Más aún, plantea que hay múltiples sentidos de vivenciar e interpretar este concepto:

- i. Interculturalidad relacional: contacto entre culturas en condiciones de igualdad o desigualdad; de superioridad e inferioridad. Sin embargo, se ocultan o minimizan las relaciones de dominación y colonialidad en las que se llevan a cabo estas relaciones, muchas veces limitándose al nivel individual y no social.
- ii. Interculturalidad funcional: término propuesto por Fidel Tubino (2005) citado en Walsh (2009), el cual reconoce la diversidad cultural, busca su inclusión al sistema social y económico existente; pero no cuestiona la desigualdad y sus causas, tampoco las condiciones de dominación por parte de la cultura mayoritaria. Las políticas de multiculturalidad y plurilingüismo responden a esta perspectiva de interculturalidad. De esta perspectiva se sirve el Neoliberalismo pues muestra una inclusión que solo tiene el propósito de controlar a las minorías.
- iii. Interculturalidad crítica: este concepto parte de la diferencia y el reconocimiento de que existe una jerarquización preestablecida, en la que los no indígenas están en la cima y los indígenas y afrodescendientes están abajo. La interculturalidad debe ser una herramienta y un proceso de negociación social en condiciones de igualdad; busca

desarticular las estructuras de poder que mantienen la desigualdad. No obstante, la autora aclara que esta perspectiva aún no existe, debe construirse. Walsh afirma (2009):

Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (p.4).

Así pues, bajo las perspectivas planteadas por esta autora, la interculturalidad funcional es la que se encuentra en nuestro país, ya que desde la constitución se reconocen las lenguas indígenas como cooficiales, se propende por la etnoeducación; pero lo que realmente se ha logrado es una inclusión en la que estas culturas se tienen que adaptar e integrar a la cultura dominante; además, porque la mayoría de las leyes que han surgido para reconocer la diversidad cultural y lingüística en Colombia se cumplen parcialmente, o no se cumplen.

Por añadidura, las políticas lingüísticas que han surgido, tales como el decreto 804 de 1995 en el que se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos y la etnoeducación, entre otras, son reflejo de la interculturalidad funcional, o como menciona Walsh (2009) se incorporan a: "...un interculturalismo funcional ya madurado" (p.8).

Es así como, la educación intercultural crítica es la más pertinente para no continuar con las relaciones desiguales que se solapan bajo el concepto de interculturalidad, y son más una interculturalidad funcional al sistema capitalista y social establecido por las instituciones sociales.

Al respecto, Walsh (2009) reitera:

...la matriz de la colonialidad afirma el lugar céntrico de raza, racismo y racialización como elementos constitutivos y fundantes de las relaciones de dominación y del capitalismo mismo. Es en este sentido que hablamos de la diferencia colonial, sobre la cual está asentada la modernidad, y la articulación del crecimiento del capitalismo global (p.14).

La interculturalidad crítica en la educación implica un proceso decolonial, de negociación en el que las dos culturas aportan y contribuyen a la formación de cada uno de los individuos. Desde esta perspectiva, hay una crítica a la estructura colonial de poder, que toma el concepto de “raza” como una forma de jerarquizar a los individuos y como una forma de justificar el modelo económico dominante, el capitalismo (Walsh, 2009).

Para la misma autora, hay otra cara de la colonización que aún prospera en el afán de la civilización, y es el desconocimiento de la cosmovisión de las culturas ancestrales, las cuales se denominan primitivas, paganas o no modernas, por no corresponder al conocimiento occidental.

Para concluir, Walsh (2009) denomina pedagogía decolonial, a la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica que reconoce las luchas políticas, sociales y de conocimiento, que se han llevado a cabo por las minorías étnicas, y que buscan legitimar sus saberes y cultura, al igual que es legítima la cultura mayoritaria.

Partiendo de lo anterior, es imprescindible aclarar que, al abordar la interculturalidad, en este trabajo no se hace referencia a la competencia intercultural que se propone desde el Instituto Cervantes, pues como se define desde el diccionario de términos clave de ELE “Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad” (Centro Virtual Cervantes, 2019). Esta definición no contempla las relaciones

de poder que se establecen en las culturas y, por ende, la necesidad de establecer un diálogo intercultural en condiciones de igualdad y desde una perspectiva decolonial, como se propone desde la interculturalidad crítica en la pedagogía decolonial.

Por otra parte, De Sousa Santos (2006) en su libro *La universidad popular del siglo XXI* expresa la necesidad de promover el pensamiento crítico a través de una propuesta contra hegemónica, que llevada a la praxis condujo a la fundación de la Universidad Popular de los Movimientos Sociales (UPMS).

La UPMS surgió en 2003 “con el propósito de autoeducar activistas y líderes de movimientos sociales, al igual que científicos sociales, estudiosos y artistas involucrados en una progresiva transformación social” (De Sousa Santos, 2006, p.104). También surge como una opción que, aprovechando la globalización, desea expandir acciones para la transformación social con iniciativas sociales e interculturales para la formación de protagonistas competentes y reflexivos.

Por consiguiente, esta universidad tiene una red de interacciones en más de 15 países en Latinoamérica (incluso en Medellín), en España, África e India. La universidad ofrece talleres que se centran en la “traducción intercultural” para el entendimiento recíproco entre movimientos y organizaciones, y la “ecología de saberes”; además de que tienen una metodología y principios que debe seguirse. La UPMS está dirigida a líderes sociales, indígenas, afrodescendientes, LGTB, feministas, obreros, estudiantes y ecologistas, entre otros.

Esta experiencia muestra la materialización de una propuesta intercultural para la educación superior y para las minorías en la que se busca la construcción del conocimiento desde una perspectiva que se acerca a la ya mencionada interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2009).

Particularmente, en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013) publicó *Los lineamientos Política de educación superior inclusiva*. Estos lineamientos tienen como objetivo:

Orientar a las Instituciones de Educación Superior (IES) en el desarrollo de políticas institucionales que favorezcan el acceso, permanencia y graduación de todos sus estudiantes y en particular de aquellos grupos que, teniendo en cuenta el contexto, han sido más proclives a ser excluidos del sistema educativo. (p.5)

Y agregan que no son los estudiantes quienes deben adaptarse a la universidad, sino que estas deben garantizar el acceso, permanencia y finalización atendiendo y aprovechando la diversidad. En este sentido, hay cinco características de la educación inclusiva: la participación, la diversidad, la interculturalidad, la equidad y la calidad.

Centrándonos en la interculturalidad, en este documento se insiste en que debe promoverse el diálogo recíproco entre culturas y que esta va más allá de la tolerancia, retando a las universidades a transformarse para asegurar el derecho a toda la población a tener una educación de calidad.

Adicionalmente, para la educación inclusiva en Colombia se reconocen cinco grupos, entre los cuales están los grupos étnicos (afrocolombianos, raizales, indígenas y Rrom). Específicamente para la educación inclusiva de los grupos indígenas el Ministerio de Educación Nacional (2013) propone estrategias con relación al acceso, permanencia y graduación, pertinencia y calidad.

Primero, se reconoce que esta población no cuenta con los recursos para financiar los estudios universitarios y deben desplazarse a las ciudades para acceder a la educación superior,

por ello se crean los cupos diferenciales y la búsqueda de fondos para financiar subsidios o créditos.

Segundo, en cuanto a la permanencia se reconoce como barrera la adaptabilidad al medio universitario y la identidad cultural, para lo cual se proponen estrategias como programas de nivelación y de adaptación a la vida universitaria, y promover el contacto con miembros de su comunidad en contexto urbano.

Tercero, para que se dé la graduación de estudiantes indígenas, como estrategia se expone la flexibilización de los costos. No obstante, en el documento no se tienen en cuenta las dificultades académicas ligadas a la producción del trabajo de grado, que también llevan a la deserción como menciona Soler (2013).

Cuarto, en relación con la pertinencia, como estrategias se plantean promover la creación de planes y políticas de educación superior inclusiva, integrar los conocimientos y temáticas indígenas a los procesos académicos, fomentar un diálogo de saberes y vincular sabedores ancestrales a la docencia, y finalmente, los trabajos de grado y prácticas académicas de los estudiantes indígenas deben vincularse con sus territorios de origen.

Quinto, frente a la calidad, las estrategias propuestas buscan formar a los docentes en estrategias pedagógicas para la diversidad e identidad cultural, crear currículos con un enfoque diferencial, y apoyar la creación de universidades indígenas interculturales.

De todas formas, aunque existan estos lineamientos, por los antecedentes consultados se puede evidenciar que no todos ellos se tienen en cuenta. Es así como en la permanencia se reconoce un problema de adaptabilidad más no se tiene en cuenta que para muchos miembros de estas etnias el español (lengua en la que se imparte la enseñanza) es su segunda lengua, no su

primera lengua. Tampoco se integran las temáticas y conocimientos indígenas en los procesos académicos y algunos de los docentes no tienen en cuenta la diversidad cultural para enriquecer sus clases y propiciar un diálogo intercultural. Aunque, se conocen pocas experiencias e intentos de crear universidades interculturales como espacios alternativos a las universidades ya existentes.

Partiendo de lo anterior, Daniel Mato (2008) en su libro recopila 36 investigaciones en Latinoamérica, en las que se relacionan experiencias que involucran la creación de universidades interculturales. En el apartado de Colombia se incluyen cinco investigaciones que describen la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural del Cauca (UAIIN), convenios hechos con la Universidad de Antioquia para ofrecer programas interculturales y para las etnias, la etnoeducación en la Universidad del Cauca y la del Pacífico, y una experiencia del Instituto de Educación e investigación Manuel Zapata Olivella.

Así, por ejemplo, la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN) es un proyecto que surgió bajo el liderazgo del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) por la necesidad de tener espacios de formación que tuvieran en cuenta la cultura y necesidades del pueblo indígena. Por otra parte, el Instituto de Educación Indígena de Antioquia (INDEI) en convenio con la Universidad de Antioquia ofrecieron programas como licenciatura en Etnoeducación, Escuela de Gobierno y Administración Indígena, y licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Estos programas surgen por las necesidades particulares que tiene la población indígena, como afirman Guzmán & García (citado por Mato, 2008) “La diversidad de pensamientos sigue chocando con el esquema colonial desde el cual funcionan las universidades y desde donde se valora el conocimiento euro céntrico como verdaderamente científico” (p.232).

Las experiencias recogidas muestran, según el autor y compilador, proyectos exitosos porque han logrado cumplir sus objetivos dirigidos a población indígena y afrodescendientes, permitiéndoles contar con espacios que responden a sus necesidades, a pesar de múltiples obstáculos para la permanencia y aprobación de Universidades Interculturales.

El último referente en este apartado es Marín (2009) quien plantea que, para la educación intercultural el docente debe tener en cuenta en la planeación didáctica las siguientes orientaciones:

- i. Valorar la condición en que se atiende la diversidad en el centro educativo, desde la perspectiva del grado de conciencia de las identidades culturales que confluyen en éste y del grado de presencia de éstas.
- ii. Buscar el equilibrio entre el derecho a la diferencia y la igualdad de oportunidades.
- iii. Transformar cualitativamente el currículo acercando sus contenidos y actividades a la cultura de sus estudiantes, proyecto que deberá ser construido entre todos.
- iv. Reconocer activa y explícitamente los valores culturales de los diferentes grupos difundiendo a través de diferentes programas.
- v. Conocer la realidad de la población estudiantil, tanto en lo que respecta a intereses, forma de vida, vivencias, como a saber “diagnosticar” sus necesidades para poder partir de sus propias experiencias en la intervención educativa.
- vi. Diseñar actividades motivadoras y gratificantes que promuevan el desarrollo de proyectos colectivos que coadyuven a transferir los aprendizajes a situaciones reales.
- vii. Utilizar gran variedad de métodos y estrategias didácticas que estimulen la interacción y el intercambio respetuoso, que confluyan en proyectos de índole colectiva.

- viii. Revisar la actitud con la que educandos y profesionales trabajan el conocimiento y los distintos significados individuales y colectivos, así como la concepción de atención a la diversidad a la que se atiende.
- ix. Diversificar las propuestas evaluativas contemplando diversas opciones como la autoevaluación y la coevaluación entre compañeros.
- x. Potenciar además de los conocimientos instrumentales que se requieren para el nivel, la evaluación de los conocimientos propios de la cultura originaria que el estudiante y la estudiante poseen.
- xi. Procurar una organización flexible del ambiente de aula, así como de los agrupamientos de los estudiantes en función de las situaciones de aprendizaje.
- xii. Analizar los materiales y libros de texto que se utilizan con el objeto de establecer la concepción de diversidad cultural implícita.

(p.66)

Partiendo de las recomendaciones de Marín (2009), para que se promueva el diálogo intercultural en las clases que aquí se proponen, se deben involucrar las culturas de los estudiantes y sus saberes en igualdad de condiciones, el material debe tener en cuenta esta diversidad y las actividades deben ser motivantes, es decir, deben tenerse en cuenta los intereses de los estudiantes.

Para cerrar este apartado, las experiencias mencionadas en educación intercultural ,de diversidad en la educación superior y los lineamientos para la educación universitaria inclusiva muestran que se ha visto la necesidad de crear programas alternos a los que ofrece la academia debido a que la diversidad e interculturalidad en muchas ocasiones se invisibiliza; y en consecuencia la interculturalidad crítica que menciona Walsh(2009) es una necesidad de la

educación superior para responder a leyes establecidas y propósitos de inclusión dirigidos a atender a población indígena.

2.2. Nuevos estudios de Literacidad (NEL)

La literacidad, como plantea Zavala (2008), involucra la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales insertas en nuestra vida, no al revés, por tanto, no puede reducirse a la codificación y decodificación lingüística. En ese sentido, cobra relevancia para qué se lee y se escribe. Esta perspectiva se conoce como “Nuevos Estudios de Literacidad”, que surgen en los años 80, en Inglaterra y en Estados Unidos, mientras que en Latinoamérica hoy en día, se destaca el trabajo de Virginia Zavala.

Uno de los autores que aborda este tema es el estadounidense James Paul Gee (1986), quien plantea que Los Nuevos Estudios de Literacidad son prácticas discursivas en las que se evidencian las visiones de mundo de las instituciones de poder en una sociedad, instauradas para mantener el sistema económico y social. El problema es para aquellos que no pertenecen a la sociedad hegemónica, pues fracasan en el ámbito escolar al ser considerados como menos avanzados tecnológicamente.

Este problema surge por la dicotomía oralidad- literacidad que se equipara con la dicotomía primitivo-civilizado. Al respecto, Gee (1986) presenta conceptos desarrollados por Lévi-Strauss, Goody y Ong que apoyan la segunda dicotomía. Entonces, para Lévi-Strauss (citado por Gee, 1986) las culturas “primitivas” se centran en el conocimiento concreto de la realidad, del mundo natural y el conocimiento científico es más abstracto, y considera que el paso al pensamiento abstracto se da gracias a la literacidad. A esta posición se adhiere Goody (citado

por Gee, 1986), quien habla de culturas primitivas (orales) y desarrolladas (letradas) y asocia la escritura con el desarrollo del pensamiento abstracto. También entra en esta perspectiva Ong (citado por Gee, 1986), autor que compara la oralidad y la escritura afirmando que la segunda reestructura el pensamiento; pero que, al tener rastros de la oralidad, en la escritura aparecen los problemas en la producción escrita por parte de miembros de estratos socioeconómicos inferiores.

A partir de lo anterior, Gee (1986) afirma que gracias a estas posturas en las sociedades modernas la dicotomía oral- letrado se aplica a grupos socioeconómicos bajos, en contraste con grupos con acceso a la literacidad, que generalmente pertenecen a grupos de clase media o alta. Sin embargo, el autor de este artículo expresa que ha habido una confusión frente a lo que realmente significa la oralidad:

Chafe destaca que en muchas culturas orales el lenguaje formal ritual – tradicional o formas de lenguaje frecuentemente referidas como «altamente retóricas» son análogas a la integración y distanciamiento de la escritura de ensayos. Estas formas de lenguaje, usadas en ocasiones sacramentales, rituales o en alguna otra forma socialmente importante, involucran cierto grado (frecuentemente grande) de memorización o tipos de aprendizaje especial. A menudo implican el uso de lenguaje formulaico, rítmico y con patrones que destacan Havelock y Ong en Homero, pero también involucran una buena dosis de complejidad léxica y sintáctica y referencia explícita que depende poco de la inferencia del oyente (Gee, 1986, p.32).

Entonces, dice el autor, se vuelven problemáticas estas dicotomías “hablar/escribir” “oralidad/literacidad” ya que parece que estas prácticas obedecen al contexto cultural y resulta desacertado decir que una sea más compleja que la otra. En consecuencia, y partiendo de que los participantes son estudiantes provenientes de culturas principalmente orales, se partirá de la

perspectiva de Gee (1986) porque no podemos desestimar la complejidad de la oralidad en estas culturas, ni afirmar que la escritura sea más compleja que la oralidad de estos estudiantes.

Ahora bien, Street (citado por Gee, 1986) plantea que la literacidad a la que se ha dado preferencia en la universidad es a la literacidad del texto tipo ensayo, la cual no es natural ni universal, sino una forma cultural de dar sentido a algo, no es la única, pero sí es una que obedece a intereses económicos y sociales de una sociedad, además de relacionarse con la tecnología occidental y su difusión por el mundo. Adicionalmente propone un “modelo ideológico” en el que la literacidad se manifiesta en prácticas sociales concretas con ideologías y expresiones culturales diversas; y agrega “cualquier tecnología, la escritura inclusive, es una forma o expresión cultural, vale decir, el producto social cuya forma e influencia depende de factores políticos e ideológicos previos” (p.38).

Sin duda, en el ámbito académico prevalece el pensamiento occidental, dejando de lado otras formas de ver y percibir la realidad que no correspondan al paradigma occidental. Esto ha generado que no se aproveche la diversidad desde una perspectiva epistémica, sino que todo lo que no corresponda a lo que llamamos ciencia se considera no válido, o no objetivo. No hemos entendido que existen diferentes formas de leer y ver la realidad, no solo una, y que por eso no podríamos hablar de una forma correcta o mejor de generar conocimiento.

Así pues, en una sociedad puede pensarse que acceder a la literacidad es una forma de tener éxito social y de obtener mejores oportunidades laborales, no obstante, un estudio de Graff, analizado por Street (citado por Gee, 1986) mostró estadísticamente que en Canadá en el siglo XIX los grupos étnicos fueron más oprimidos a través de la literacidad. Se vio una contradicción porque se consideraba que los iletrados debían ser letrados pues se creían un peligro, pero a su vez, al letrarse podían reaccionar frente a la vulneración de sus derechos, esto produjo que se

regulara fuertemente la forma en que se impartía la literacidad a las clases bajas, buscando controlarlos a través de esta.

En este sentido, la literacidad en español como segunda lengua puede llegar ser una forma de empoderar a los pueblos indígenas y evitar la vulneración de sus derechos, que se da en parte por no tener acceso a la literacidad que predomina en nuestro país.

Finalmente, el autor de este artículo en sus conclusiones hace un llamado a los profesores para que no se consideren solo profesores de lengua y tengan en cuenta que deben tener una posición social y política y tener en cuenta que la literacidad puede llegar a ser una comunicación interétnica que implica la manifestación de la visión de mundo de los estudiantes y esto debe abordarse de forma crítica.

En consecuencia, y para efectos de este trabajo, la posición política e ideológicas desde la que se trabajará con los estudiantes, es la posición decolonial que va ligada a la interculturalidad crítica que propone Walsh (2009), en la que se propicie un diálogo intercultural, se tengan en cuenta los saberes que tienen los estudiantes como hablantes de su lengua materna y su cultura, y no se aborde el español de forma unidireccional o desde la perspectiva de la cultura dominante.

Partiendo de los postulados anteriores de Gee (1986), retomo a Zavala (2008) quien expresa que no podemos hablar de una literacidad, sino de múltiples literacidades con formas específicas de leer y escribir, adscritas a contextos como la escuela, el trabajo, la iglesia, la familia o la comunidad, por citar algunos ejemplos. Pero, estas formas de literacidad en ocasiones no están claramente delimitadas, pueden aparecer en diferentes contextos.

El evento social en el que está presente la literacidad se denomina, como explica Zavala (2008) *evento letrado* y la *práctica letrada*, es decir, las formas como se lee y escribe. Entonces se reitera que no se lee y escribe *per se*, sino que la lectura y escritura son un medio con fines

sociales, que en las culturas indígenas podrían estar ausentes si en estos pueblos no se ha visto la necesidad de incorporar estas prácticas a su cotidianidad.

Ahora bien, con relación a la literacidad en culturas orales, muy acertadamente, Vigil (s.f.) afirma que la oralidad no puede desligarse de la escritura, más cuando estas son culturas de la argumentación. Prueba de ello son las asambleas comunales en las que la argumentación de los participantes y de los mayores es fundamental para la toma de decisiones.

Además, al no tener en cuenta la oralidad de estas culturas se estaría contribuyendo a la preservación de la colonización porque se impone el código escrito y se espera que se asimile como lo vivenciamos nosotros, desconociendo las necesidades y cultura de aquellos que tienen como L1 una lengua ágrafa.

Adicionalmente, siguiendo las ideas de Vigil (s.f.) es importante desmentir dos mitos que se tienen sobre la escritura en comunidades indígenas que afectan nuestra percepción de estos pueblos. El primero es que la escritura permite el pensamiento abstracto, y que este pensamiento no lo desarrollan las culturas orales, pues este mito que tiene una visión etnocentrista hace que subvaloremos estas culturas y las consideremos primitivas. El segundo mito es que la escritura es una forma de preservar las lenguas indígenas. Es un mito porque como afirma la autora, la escritura que se promueve en lenguas nativas se ha limitado a la traducción de textos en español y no se ha logrado integrar la escritura a las prácticas sociales de los pueblos indígenas, por lo cual no es funcional.

En efecto, para el presente estudio y en concordancia con la interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2009), se reconocen las relaciones de poder y dominación bajo las cuales se llevan a cabo los eventos y prácticas letradas en la universidad; pero bajo esta realidad se propone conocer y llegar al dominio de la literacidad académica no solo como una forma de hacer parte de

la academia, sino también como un medio para cuestionar y argumentar frente a la posición de la academia que desconoce otras formas de literacidad.

2.3 La escritura académica en segunda lengua

En este apartado, se presentarán los conceptos que fundamentan la intervención pedagógica en el aula, teniendo en cuenta que la escritura argumentativa se abordará desde el español como segunda lengua y desde una pedagogía decolonial e intercultural crítica como es denominada por Walsh (2009).

Clerici (2013) nos recuerda que el ingreso a la universidad demanda el acceso a la literacidad propia de este contexto, al mismo tiempo que cada disciplina tiene sus prácticas de lectura y escritura, a lo cual la autora denomina alfabetización académica.

En este sentido y teniendo en cuenta que la escritura académica debe abordarse no como se hace desde la L1, sino desde la L2, Pastor (2010) propone que la alternativa en estos casos es la enseñanza por contenidos y con fines académicos. En este tipo de enseñanza una de las dimensiones se ha centrado en el aprendizaje de estudiantes no nativos a través de asignaturas en la universidad.

Así pues, como elementos que influyen en la enseñanza-aprendizaje (por contenidos) del español como L2, en la universidad, encontramos el nivel de competencia académica y lingüística, el papel del docente, y el conocimiento del lenguaje académico en la L2.

En cuanto al nivel de competencia lingüística, el estudiante debe tener al menos un nivel B2 según Pastor (2010), para que la competencia comunicativa le permita interactuar en las clases. El otro elemento involucra al docente en el sentido de su conciencia frente a las condiciones y habilidades que pueda tener el estudiante debido a que el español no es su L1 y no puede esperarse que produzca al mismo ritmo que los estudiantes cuya L1 es el español;

adicionalmente la misma autora sugiere que el docente cuente con herramientas de apoyo para este tipo de estudiantes, en el caso de que se encuentren en el mismo grupo que los estudiantes con español como L1.

El conocimiento del lenguaje académico en el español debe analizarse desde dos sentidos: el conocimiento pragmático de las interacciones propias de la universidad (tales como las dinámicas de la clase, horarios, formas de participación, entre otros) y el conocimiento del lenguaje especializado según el área de formación del estudiante.

Por ende, el marco metodológico y pedagógico, para el diseño de las unidades didácticas en la investigación, será un programa de español con fines académicos y con un enfoque basado en contenidos y en el proceso, para tratar de ajustarse a las necesidades de los estudiantes indígenas universitarios que se inician en la literacidad académica, pues retomando a Clerici (2013) la asesoría para abordar la literacidad académica es una necesidad al ingresar a la universidad.

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

De ahí que, los contenidos del programa de la propuesta pedagógica de esta intervención incluirán aspectos discursivos y discusiones interculturales para el trabajo de la escritura, pero también se ajustarán de acuerdo con las necesidades lingüísticas y discursivas que se evidencien en las clases.

A propósito de los contenidos deben gradarse según el nivel de los estudiantes y al respecto Graves (citado por García Santa-Cecilia, 2003, p.57) recomienda que en un curso de

expresión escrita debe iniciarse con los textos narrativos para pasar a los argumentativos; y facilitar el andamiaje para que los estudiantes puedan realizar determinadas actividades. Esto se ha recomendado en investigaciones como las de Mora (2015) y Rico y Torres (2011).

Habría que mencionar también la importancia del análisis de necesidades en este tipo de programas. Las necesidades e intereses de los estudiantes deben ser el punto de partida para el diseño curricular. Según Brindley (como se citó en Aguirre, 2004, p. 647) las necesidades pueden ser objetivas o subjetivas. Las objetivas son aquellas que se refieren a lo que el estudiante necesita saber, y las necesidades subjetivas son las que responden a las expectativas frente a lo que los aprendientes desean saber.

Aunque las necesidades, en gran medida, se identifican en el desarrollo e implementación del programa curricular, se hace necesario partir de unas macro necesidades que se ajusten al grupo con el que se va a trabajar.

Ahora bien, retomando la enseñanza por contenidos, Daniel Cassany (1990) describe que para la enseñanza de la escritura en español como L2 el enfoque basado en el contenido surge en los años ochenta en los Estados Unidos en contextos académicos con dos perspectivas; la primera con programas de escritura en las universidades y la segunda denominada escritura a través de currículo.

En la primera perspectiva priman los contenidos y se caracteriza por ocuparse de las necesidades de producción académica de los estudiantes (exámenes, trabajos, resúmenes, reseñas, entre otros). Para este estudio en particular, se aborda la producción de ensayos por ser un texto argumentativo de bastante complejidad, el cual es frecuentemente solicitado en los diferentes programas de pregrado.

Así pues, los textos académicos tienen unas características según Shih (citado por Cassany,1990):

Tabla 1. Características de texto académicos y no académicos

TEXTOS ACADÉMICOS	TEXTOS NO ACADÉMICOS
Ej.: trabajos, exámenes, resúmenes, recensiones, comentarios de texto, esquemas, apuntes, fichas, ponencias, comunicaciones, artículos, reseñas, etc.	Ej: cartas, diarios íntimos, instancias, felicitaciones, avisos, notas, postales, anuncios, carteles, apuntes de agenda, etc.
-El propósito de los textos es demostrar conocimientos (evaluación) o exponer los resultados de un trabajo (investigación).	-El propósito de los textos es muy variado: informar, agradecer, pedir, recordar, etc.
-El contenido de los textos proviene de otros textos escritos o de actividades académicas (conferencias, clases, experimentos...).	-El contenido proviene de la experiencia personal del autor.
-Utilizan un lenguaje altamente especializado y técnico.	-Utilizan un lenguaje general.
-El destinatario del texto es siempre el mismo: el profesor. El texto requiere siempre un registro formal.	-El destinatario es variado y muy distinto según el texto, lo cual requiere la elección del registro apropiado.
-Suele haber limitaciones importantes de tiempo en su elaboración.	-No suele haber limitaciones de tiempo.

Tabla en la que se evidencian las diferencias entre los textos académicos y no académicos.

(Cassany ,1990, p.76)

En consecuencia, debe haber implicaciones didácticas en la enseñanza de la literacidad académica. Adicionalmente, a los estudiantes les interesa o tienen que escribir sobre temas afines a sus carreras o áreas de especialidad, de modo que la escritura debe estar relacionada con sus necesidades de producción. También, resulta imprescindible la integración de las destrezas comunicativas como la lectura, expresión oral y la escucha, al proceso de escritura.

Dicho lo anterior, agregaría que además de los intereses que presentan los estudiantes con relación a los programas que estudian, hubo intereses frente a temas identitarios y relacionados con sus culturas de origen que los estudiantes quisieron abordar en sus escritos, y tales intereses en el marco de un diálogo intercultural, fueron tenidos en cuenta.

Por otro lado, la segunda perspectiva de este enfoque es la escritura a través del currículum que busca el aprendizaje de la segunda lengua mediante la composición de textos para enseñar otras materias. Sus dos principios, como describe Cassany (1990) son:

- i. El proceso de composición de textos incluye de alguna forma un proceso de aprendizaje. Los escritores aprenden cosas sobre lo que escriben cuando escriben. Escribir es un instrumento de aprendizaje.
- ii. Este instrumento puede utilizarse para aprender sobre cualquier tema o asignatura del currículum. Los ejercicios de expresión escrita no sólo sirven para evaluar los conocimientos de los alumnos sobre un tema, sino que pueden utilizarse para aprender sobre este tema (p.77).

En general, las principales características de este enfoque son: a) se pone énfasis en el contenido más que en la forma; los contenidos lingüísticos se incluyen de acuerdo a las necesidades de los estudiantes; b) la escritura se da en torno a temas académicos, el input parte de las lecturas de las carreras de los estudiantes; c) las cuatro destrezas comunicativas deben integrarse; d) en las clases se desarrolla la siguiente secuencia didáctica: primero, investigación

sobre el tema y presentación del input, segundo, se procesa y organiza la información, tercero, producción escrita que inicia con la planificación para luego pasar a la redacción; y e) la planificación del currículo puede ser flexible para integrar las necesidades e intereses de los estudiantes (Cassany, 1990).

Por añadidura, uno de los aspectos a tener en cuenta es la corrección, la cual debe centrarse en el contenido del texto e individualizar las necesidades de los estudiantes para ofrecerles un acompañamiento oportuno.

Por consiguiente, de este enfoque se tomarán los aspectos que tienen que ver con la integración de destrezas, la corrección que llamaríamos retroalimentación, la cual se espera sea constructiva y a través de rúbricas que les brinden a los participantes de esta propuesta elementos para escribir; el tener en cuenta los intereses de los estudiantes, y la integración de aspectos lingüísticos según lo que necesiten los estudiantes.

Como complemento de lo anterior, y como expone Caldera (2003) desde el enfoque cognitivo de la escritura, la lengua escrita como objeto de enseñanza-aprendizaje puede ser abordada desde diferentes perspectivas, en función del foco de atención. Según Mata (citado por Caldera, 2003), tres grandes temas estructuran el campo de la investigación: 1) La evaluación de las composiciones (el más antiguo y quizás el más desarrollado); 2) Los procesos psicológicos implicados en la composición; y 3) Las estrategias didácticas para enseñar la composición.

Estos temas se corresponden, de alguna manera, con tres enfoques de la enseñanza: 1) La escritura como producto; 2) La escritura como proceso; y 3) La escritura condicionada por el contexto (Caldera 2003). A continuación, sintetizo en el siguiente cuadro los tres enfoques descritos por la misma autora:

Tabla 2. Enfoques de la enseñanza de la escritura en el enfoque cognitivo.

ENFOQUE COGNITIVO DE LA ESCRITURA		
Evaluación de las composiciones (escritura como producto)	Procesos psicológicos implicados en la composición (escritura como proceso)	Estrategias didácticas para enseñar la composición (escritura condicionada por el contexto)
Analiza las características de la estructura superficial del texto, es decir, ortografía, letras, palabras, oraciones, y olvida la estructura profunda, definida ésta como la organización lógico-semántica.	Ofrece un paradigma capaz de investigar los pasos o fases mentales que subyacen en la composición o producción de un texto.	Analiza la composición escrita desde una perspectiva etnográfica, es decir, un proceso condicionado por el contexto en el que se desarrolla la escritura, especialmente la escuela.

Tabla en la que se sintetizan los elementos más importantes de los tres enfoques, descritos por

Caldera (2003). Autoría propia.

Así pues, para complementar el aprendizaje por contenidos, el cual puede ajustarse a las necesidades de los estudiantes, para la propuesta de este estudio se tomarán los postulados de la enseñanza de la escritura como un proceso, pues como afirma Camps (2003), estos enfoques de la escritura no son excluyentes, pueden integrarse y de hecho es lo que hacemos en la praxis. En este sentido, Cassany (1990) también nos orienta en cómo abordar la escritura como proceso.

La escritura como proceso se centra en el proceso de composición, enseñándole a los estudiantes los pasos y estrategias a seguir durante el proceso de creación y redacción, para obtener el texto final. Es así como, el énfasis está en el escritor y no en el escrito.

Generalmente, como describe Cassany (1990) en un curso de escritura orientado al proceso, se tratarán procesos cognitivos fundamentales al escribir: generación de ideas, formulación de objetivos, organización de las ideas, redacción, revisión, y evaluación.

Al igual que en el enfoque por contenidos, el análisis de necesidades es importante en este enfoque. Así, de acuerdo con las necesidades individuales unas estrategias serán útiles a unos

estudiantes, más que a otros, lo ideal es que cada persona descubra su estilo para escribir y aprenda a tomar las estrategias y herramientas con las que se sienta más a gusto.

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

Para concluir este apartado, la propuesta didáctica de la investigación se basará en el aprendizaje con fines académicos, con un enfoque basado en los contenidos que involucrará temáticas y lecturas propias de las carreras de los estudiantes o que se relacionen con la cultura académica; de modo que, el programa será flexible para atender las necesidades y requerimientos de escritura en sus programas de pregrado, en la medida de lo posible.

De manera análoga, la enseñanza de la escritura como un proceso estará presente en la práctica pedagógica para acercar a los estudiantes a la forma de escribir en español, y por supuesto, a la enseñanza de la escritura argumentativa en español como L2. Del mismo modo, la praxis tendrá como marco pedagógico la interculturalidad crítica (Walsh, 2009) para que los estudiantes tengan una posición crítica frente a la academia, empoderándolos con la argumentación para cuestionar prácticas coloniales.

2.4. Producción escrita de textos argumentativos

Para iniciar este apartado, es importante resaltar que al ingresar a la universidad y al ser el discurso académico el que prima, la enseñanza y producción argumentativa partirá del español como lengua materna. Así, se expondrán los autores y conceptos que guiarán este trabajo en relación con la argumentación, aunque, en este estudio además de introducir fundamentos teóricos sobre la argumentación en español, también se busca empoderar a los estudiantes

indígenas para argumentar desde la lógica occidental y así debatir y por qué no, buscar validar sus conocimientos ancestrales.

En primera instancia, los géneros discursivos, para Bajtin (citado por Clerici, 2013), se relacionan con una práctica social humana, en consecuencia, existen tantos géneros discursivos como prácticas sociales existen. Así pues, hay unos géneros propios de la academia que tienen un estilo y una intención comunicativa particular:

En los géneros académicos hay un notable predominio de la secuencia expositivo-explicativa y de la argumentativa. Como veremos, la explicación y la argumentación son dos polos de un mismo continuum discursivo. (...) Pese a sus diferencias, tanto los géneros expositivos como los argumentativos se caracterizan por desarrollar una exposición razonada de un tema o de la solución a un problema, o bien por fundamentar una opinión (Clerici, 2013, p. 6).

Hay una serie de géneros relacionados con los textos académicos y científicos pactados convencionalmente: el informe, la monografía, el artículo científico y el paper, el resumen y el abstract, la tesina y la tesis, la reseña, el ensayo y la ponencia o comunicación (Clerici, 2013). Entonces, como el propósito de este estudio es la producción de textos argumentativos, se orientará y asesorará la producción de un ensayo argumentativo.

Para la misma autora, cuando argumentamos el objetivo es convencer y se usa la razón, o persuadir cuando se busca adhesión por lo cual el destinatario de nuestro discurso es muy importante.

Partiendo de lo anterior, uno de los referentes será Anthony Weston. En su obra *Las claves de la argumentación* (2009) donde expone una serie de reglas que tendré en cuenta en mi

práctica pedagógica para abordar con los estudiantes la argumentación, ya que son sencillas y serán el fundamento para que estos produzcan un ensayo basado en argumentos.

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

El autor presenta las siguientes reglas generales para establecer argumentos cortos:

- i. Debe distinguirse entre conclusión y premisa. La conclusión es la afirmación sobre la cual se dan razones y las premisas son las afirmaciones que sustentan la conclusión. Por consiguiente, lo primero que deber hacerse es plantear claramente la conclusión para luego establecer las premisas.
- ii. Las ideas deben presentarse en un orden natural y para ello, sugiere dos opciones: puede exponerse primero la conclusión y después las premisas, o partir de las premisas para llegar a la conclusión; esto en uno o dos párrafos por ser un argumento corto.
- iii. Hay que partir de premisas fiables. Las premisas débiles harán débiles la conclusión y el argumento.
- iv. Evite ideas generales o abstractas para ser concreto y conciso.
- v. Evite el lenguaje emotivo.
- vi. Debe haber una conexión clara entre las premisas y la conclusión, es por esto que, deben usarse términos consistentes.
- vii. Evite usar términos ambiguos, para esto use un único significado para cada termino.

Asimismo, además de estas recomendaciones que serán tenidas en cuenta al momento de abordar la argumentación en las clases, Weston (2009) menciona los tipos de argumentos tales

como los argumentos mediante ejemplos, los argumentos por analogía, los argumentos de autoridad, los argumentos acerca de las causas y los argumentos deductivos.

Entonces, los argumentos mediante ejemplos expresan ejemplos específicos y representativos que sustentan una generalización. En contraste, con los argumentos por analogía que toman dos casos o ejemplos, los contrastan argumentando que son semejantes en aspectos generales y específicos.

En cambio, los argumentos de autoridad se fundamentan en autores o teorías existentes frente al tema del ensayo, además lleva a citar a esas fuentes en el texto; los argumentos acerca de las causas correlacionan dos eventos (causa-efecto) o tipos de eventos; finalmente, los argumentos deductivos si están bien formulados, son aquellos que muestran las premisas y si son ciertas, la conclusión también lo será.

Si bien es importante conocer los tipos de argumentos, Weston (2009) expresa que la composición de un ensayo basado en argumentos es “a menudo, una elaboración de un argumento corto, o de una serie de argumentos cortos vinculados entre sí por una construcción más extensa” (p.97).

En consecuencia, Weston (2009) propone que básicamente hay tres pasos a seguir para producir un ensayo: explorar la cuestión, tener en cuenta los puntos principales de un ensayo basado en argumentos, y la escritura del ensayo.

El primer paso, explorar la cuestión, implica informarse sobre el tema leyendo artículos y consultando diversas fuentes con diferentes puntos de vista para identificar argumentos fuertes, así se encontrarán argumentos a favor y en contra de las afirmaciones.

En el segundo paso, los puntos principales de un ensayo basado en argumentos, el autor expone que, al tener una conclusión para defender, después debe ser explicada, considerar la audiencia, formular una afirmación definitiva, luego desarrollar los argumentos de un modo

completo, examinar las objeciones, y examinar las alternativas; todo lo anterior para tener un esquema del texto.

El tercer paso, la escritura del ensayo, inicia con el esquema preestablecido en los pasos anteriores, luego debe formularse una introducción breve, exponer y desarrollar los argumentos uno por uno, generalmente uno por párrafo, igualmente el autor indica que es necesario ser muy claro al exponer las ideas, apoyar las objeciones con argumentos, no incluir prejuicios y no hacer afirmaciones que no se puedan sustentar o que no se sustenten en el texto, y como última recomendación en este paso, el autor recomienda tener cuidado con las falacias, que son argumentos que conducen al error.

De otra parte, escribir ensayos no es una tarea fácil y presenta retos que los docentes deben estar dispuestos a orientar. Así pues, Bañales *et al.* (2014) plantean que los docentes deben atender tres retos: entender los tipos de tareas y preguntas de indagación disciplinar relacionadas con la escritura argumentativa, reconocer las características de los argumentos escritos en los textos académicos y regular el proceso de composición de los textos argumentativos: el caso del ensayo a partir de múltiples fuentes.

En el primer reto, entender los tipos de tareas y preguntas de indagación disciplinar relacionadas con la escritura argumentativa, se refiere a que el estudiante de acuerdo con los tipos de argumentos requeridos tendrá unas tareas particulares que atender, y es en ese sentido que el docente debe orientar al estudiante. Además, las tareas de escritura argumentativa que proponga el profesor deben estar vinculadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje disciplinar (Kreber, citado por Bañales *et al.*, 2014).

En cuanto al segundo reto, reconocer las características de los argumentos escritos en los textos académicos, Bañales *et al.* (2014) clasifican las características de los argumentos en los textos académicos en cuatro. La primera, es que en los textos académicos se desarrollan diferentes tipos de afirmaciones, de acuerdo con el tipo de argumento. Además de identificar el tipo de argumento, una segunda característica es que el estudiante debe determinar las razones lógicas que subyacen al argumento y para ello debe buscar los conectores que usa el autor para establecer tales relaciones.

La tercera característica tiene que ver con la dificultad que tienen los estudiantes para establecer los tipos de evidencias que aparecen en un texto argumentativo. Según Faigley y Selzer, y Ramage *et al.* (citados en Bañales *et al.*, 2014) se encuentran cerca de siete tipos de evidencias “datos factuales, experiencias personales, escenarios hipotéticos, resúmenes de artículos de investigaciones previas, estadísticas y opiniones o testimonios de expertos” (p.38); las cuales provienen de fuentes académicas.

Como cuarta característica, un texto argumentativo debe contener contrargumentos que se anticipen o refuten posibles objeciones a sus argumentos. Para ello, pueden presentarse desde tres formas: que presente argumentos desde una sola perspectiva, y esa es la del autor; argumentos de múltiples lados, considerando puntos de vista opuestos; o argumentos dialógicos, en la que el autor integra su voz y la de otros para crear un diálogo. En estos dos últimos, se usan estrategias como resumir o refutar las posiciones opuestas; o pueden reconocer cierto grado de validez en ellas. Por lo tanto, en el segundo reto es importante que los estudiantes aprendan a incorporar contrargumentos en sus propios textos y no se ciñan a una sola perspectiva.

En cuanto al tercer reto, regular el proceso de composición de los textos académicos argumentativos: el caso del ensayo a partir de múltiples fuentes, Coirier et al.(citados por Bañales *et al.*, 2014) afirman que:

...ante la demanda de escribir este tipo de textos, los escritores deben representarse y regular de manera estratégica las distintas condiciones y procesos implicados, como las instrucciones de la tarea y sus objetivos, la audiencia, la tesis principal y las secundarias, relacionadas con el tema del escrito, las razones y evidencias para sostenerlas, los puntos de vista alternativos o contrargumentos, la organización de la información del escrito mediante distintos tipos de afirmaciones y esquemas argumentativos, el uso de marcadores lingüísticos y retóricos asociados, entre otros aspectos (p. 41).

Asimismo, para asumir este reto, los estudiantes deben aprender cuatro procesos para escribir ensayos argumentativos: encontrar una conversación, construir un argumento, elaborar un borrador y revisar el borrador.

En el primer proceso, el estudiante debe conocer las condiciones de producción del texto (extensión, criterios de evaluación...), el tema y el propósito del texto que lo lleve a definir los tipos de argumentos a utilizar. También debe incluir posiciones que generen controversia en relación con su disciplina de estudio, para ello debe recurrir a múltiples fuentes asumiendo acuerdo o desacuerdo y expresando su punto de vista.

Partiendo de la posición que asuma en el texto, el siguiente proceso involucra definir la afirmación o tesis principales, seleccionar las razones y evidencias más importantes (mediante una lista, esquemas, mapas o tablas), así como los contrargumentos que expresan un razonamiento dialógico.

Para el siguiente proceso, la redacción del argumento, hay que definir un esquema de redacción para el ensayo, pues con la planificación se organiza la información antes de iniciar a redactar, lo cual facilitará la tarea, además de seguir “un patrón de cronología, de proceso, de causa y efectos, de definición, comparación y contraste, problema-solución, entre otros posibles, incluyendo la posibilidad de utilizar una combinación de ellos, dependiendo de sus objetivos y de la tesis principal y puntos de apoyo que desee desarrollar”(Bañales *et al.*, 2014, p.44).

Adicionalmente, el estudiante debe poner atención a la redacción de la introducción que es el marco de referencias del ensayo, y a la conclusión que es el cierre.

Finalmente, el cuarto proceso, se centra en la revisión que debe hacer quien escribe el ensayo, pensando en el propósito y el público. Para tal fin pueden usarse preguntas orientadoras que ayuden a valorar el texto.

Con relación a ese cuarto proceso y a cómo evaluar el texto, Clerici (2013) propone unas pautas básicas para la autocorrección: a) *aspectos básicos* como la ortografía, tildación y el uso de mayúsculas; b) *aspectos sintácticos* tales como la concordancia, tiempos verbales, los conectores, la referencia pronominal; c) *aspectos semánticos* como evitar el uso de términos vagos, repetición innecesaria de palabras; y d) *aspectos discursivos/ textuales* como la cohesión, la puntuación, la organización, la pertinencia o relevancia y el registro.

Los criterios planteados por Clerici (2013) pueden adaptarse para crear las rúbricas de revisión del ensayo, no obstante, por el propósito de esta investigación se dará mayor porcentaje a los aspectos discursivos del texto, al igual que se tendrá en cuenta el proceso que se llevó a cabo para llegar al texto final.

Para concluir, en el marco teórico se proponen cuatro ejes que guiarán la presente investigación: la educación intercultural, desde la posición decolonial de Walsh (2009) con la que se busca propiciar un diálogo intercultural en el aula; la visión de la escritura desde los NEL, en la que la escritura es vista como una práctica, que en la universidad, tiene sus requerimientos formales para existir y ser validada; las orientaciones para abordar la propuesta como un programa de español con fines académicos en español como L2; y finalmente, los fundamentos teóricos relacionados con la argumentación y escritura de un ensayo argumentativo, que es a donde se quiere llevar al estudiante al terminar el programa.

Capítulo 3: Marco metodológico

En el siguiente capítulo se describirán el paradigma y enfoque que orientaron la investigación, la población y participantes, además de los fundamentos metodológicos.

3.1 Enfoque y diseño de la investigación

La presente investigación se llevó a cabo en el marco del paradigma cualitativo, con un enfoque de investigación-acción que facilitó determinar la pertinencia y efectividad de las estrategias didácticas usadas para abordar la escritura de un ensayo argumentativo, desde la praxis de la docente y de acuerdo con las necesidades y aportes de los estudiantes.

La investigación-acción se ajustó al objetivo general de la investigación porque se emplea para la innovación pedagógica, para la resolución de problemas cotidianos y es ideal para reflexionar y evaluar las prácticas que se llevan a cabo en el aula, no solo ayudando a identificar tanto aspectos a potenciar como fortalezas, sino promoviendo la evaluación e implementación de ajustes que lleven a una práctica más efectiva.

Además, es acertada porque promueve el cuestionamiento intencional y la reflexión crítica que surgen del encuentro entre la teoría y la práctica del docente; y a diferencia de otros diseños, la investigación-acción incluye un elemento de intervención y cambio (Cárdenas, 2006).

Sin embargo, según Álvarez- Gayou (citado por Sampieri, Fernández y Baptista, 2006) hay tres perspectivas para la investigación-acción:

- i. La visión técnico-científica. Fue la primera, propuesta por Kurt Lewin con el modelo espiral, la repetición de ciclos, y fases de acción como la planificación, identificación de hechos, análisis, implementación y evaluación.
- ii. La visión deliberativa. Busca la interpretación humana, la comunicación interactiva y la negociación. Esta perspectiva fue propuesta por John Elliot.

- iii. La visión emancipadora. Además de resolver problemas, busca que los participantes generen un profundo cambio social a través de la investigación.

Partiendo de lo anterior, en la presente investigación se asumió la perspectiva técnico-científica o clásica y la deliberativa de Elliot. Así, como plantea Lewin (citado en Elliott, 2005, p.88) presenta una espiral de ciclos, es decir, una serie básica de actividades que lleva a fases que facilitaron la valoración y los ajustes a la propuesta de intervención desde la perspectiva clásica.

A continuación, la figura presenta el modelo cíclico propuesto por Lewin:

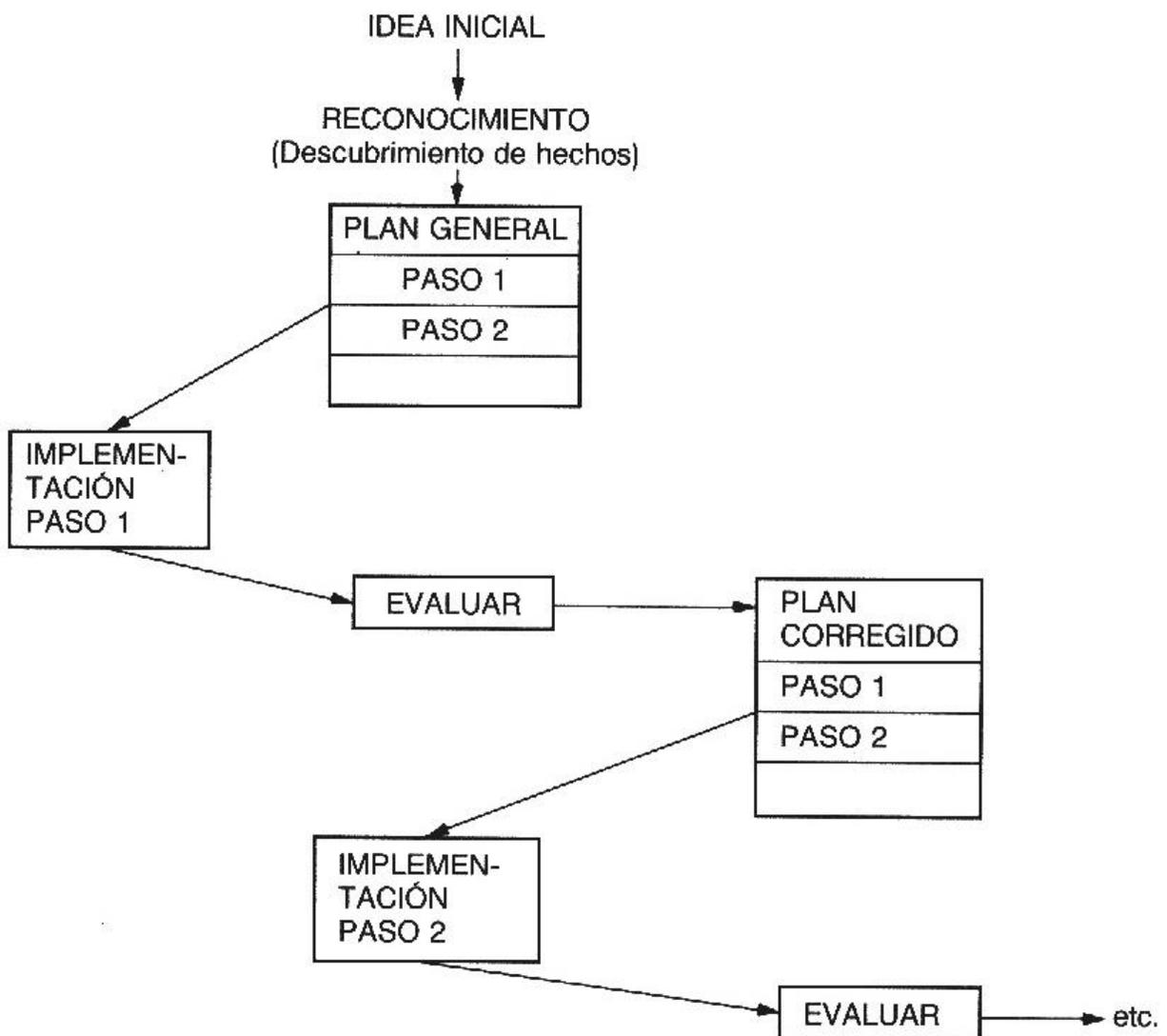


Figura 1. Modelo cíclico de la investigación acción.
Lewin (citado en Elliott, 2005).

No obstante, al seguir las fases de la visión clásica, se incluyó parte de la visión deliberativa de Elliot (2005) porque el proceso mismo de la investigación fue importante, además de la comunicación bidireccional en la que las dinámicas de las clases facilitaban la interacción de los estudiantes bajo la perspectiva de la pedagogía decolonial.

3.1.1 Instrumentos de recolección de datos

En esta investigación, los instrumentos utilizados para recoger datos fueron el diario de campo y las entrevistas semiestructuradas individuales y grupales. El diario de campo, que cuenta con 22 entradas, fue el instrumento en el cual la docente-investigadora registró el desarrollo de las clases para su posterior análisis (Ver anexo 1).

El diario de campo es un instrumento que ayuda a reconstruir lo ocurrido en el aula, que, al ser un texto narrativo introspectivo del investigador, parte de las observaciones, anécdotas, conversaciones e interacciones casi al pie de la letra (Elliott, 2005). También, debe incluir una narración detallada de lo acontecido en las clases incluyendo las emociones y percepciones del investigador (Sampieri, Fernández y Baptista, 2006). Parte de las notas se tomaron en el momento de las clases, y otra parte al final de la jornada, esto para que la toma de notas no afectara el desarrollo normal de las clases.

El diario de campo se diligencia a través de la observación, que para efectos de esta investigación fue participante. Una de las ventajas de la observación participante (Gay, 2011) es que permite crear relaciones con los participantes, no obstante, el investigador debe ser cuidadoso para no perder la objetividad al involucrarse emocionalmente con los mismos.

Adicionalmente, hay datos que no solo se recogen con la observación, por ello una entrevista aporta más información focalizada en lo que el investigador desea ampliar o confirmar.

Además, mediante la entrevista se pueden examinar actitudes, intereses, sentimientos más fácilmente que a través de la observación (Gay, 2011).

Así pues, se llevaron a cabo las entrevistas semiestructuradas grupales, al final del desarrollo de las actividades de cada unidad con el fin de evaluar sus experiencias y aprendizajes durante el desarrollo de las clases (Ver anexo 2). Estas entrevistas semiestructuradas, se organizaron en 5 bloques: introducción, clase, material, interculturalidad y motivación. Fueron semiestructuradas porque al planificar las preguntas se buscó abordar aspectos relevantes para responder las preguntas centrales, y a la vez, dar cabida a posibles temas que pudieran surgir de los participantes. Adicionalmente, fueron grupales para optimizar el tiempo y para propiciar un diálogo ameno en el que pudieran expresar sus impresiones acerca de la implementación de las clases con naturalidad y sinceridad, desde la oralidad.

También hubo entrevistas individuales a los coordinadores antes de iniciar la implementación de la propuesta, para conocer el programa y establecer posibles necesidades de los estudiantes. Estas entrevistas fueron semiestructuradas y se diseñaron con base en 5 bloques temáticos: introducción, escritura académica, necesidades de los estudiantes indígenas en la Universidad Externado, interculturalidad y recomendaciones didácticas, ya que, estas temáticas podrían ayudar a establecer necesidades e ir caracterizando a la población; y a su vez, al ser semiestructuradas daban la posibilidad de abordar posibles temáticas de interés que surgieran en la conversación. Por cuestiones de tiempo, y las ocupaciones de los entrevistados, fueron individuales (Ver anexo 3).

Como describe Elliott (2005) “la entrevista constituye una forma apta para descubrir la sensación que produce la situación desde otro punto de vista” (p.100). En consecuencia, las entrevistas en esta investigación fueron grabadas en audio y transcritas para su posterior análisis y contraste con lo que se observó en el diario de campo.

Del mismo modo, la entrevista cualitativa semiestructurada es más flexible y con un carácter más amistoso, por lo cual se ampliaron los datos obtenidos mediante la observación, e incluso se contrastaron. Finalmente, como es un instrumento mucho más cercano a los estudiantes y a los coordinadores, la entrevista involucró la oralidad, pues no podíamos ignorar el hecho de que los estudiantes provienen de culturas orales y estas deben involucrarse en las interacciones, incluso en los instrumentos.

3.2 Población

La investigación se llevó a cabo con un grupo de estudiantes de primer semestre, de la Universidad Externado de Colombia, quienes pertenecen al *Programa Interacciones Multiculturales (PIM)* por provenir de pueblos originarios. El grupo estuvo conformado por cuatro estudiantes provenientes de las etnias Embera, Macuna, Uitoto y Nasa. Al ser estudiantes de primer semestre, se hizo un acompañamiento porque como se encontró en investigaciones precedentes (Rico y Torres 2011; Agray 2014; Pérez 2016) los estudiantes requieren de asesoría para iniciar la literacidad académica, especialmente en los dos primeros semestres. Estos estudiantes tomaron las clases con el apoyo del *PIM*, desde el cual se vio pertinente la propuesta para los estudiantes que iniciaban sus estudios en la universidad, buscaron el espacio y brindaron el apoyo para que se llevara a cabo la propuesta. Uno de los coordinadores informó que habían hecho la convocatoria a otros estudiantes, pero como se inició en la semana de inducción de los de primer semestre, algunos se encontraban todavía en sus territorios (Simbaqueba, comunicación personal, 6 de julio de 2018); razón por la cual solo se incluyeron los estudiantes de primer semestre en la ejecución de la propuesta.

3.2.1 Participantes

A continuación, se presenta a los participantes que tomaron las clases a partir del 9 de julio de 2018²:

Ludy

Estudiante de 20 años, proveniente del pueblo Nasa, razón por la cual su lengua materna es el nasa yuwe. Está en el programa de Psicología. Esta estudiante aprendió español a los siete años con sus padres y en su comunidad. Considera que su nivel de escritura y lectura es aceptable; y que su nivel de escucha y habla es bueno. Vive en Suba y para llegar a la universidad debe tomar el transporte público. Al momento de iniciar las sesiones, la estudiante lleva tres meses en la ciudad.

Aimema Urue³

Inicia sus estudios en Arqueología y tiene 22 años. Su lengua materna es minika, pues proviene del pueblo indígena Murui-Muina (Uitoto). Aprendió español a los siete años en la escuela con sus profesores y sus padres. Piensa que tiene un buen nivel de español. Camina para llegar a la universidad y llevaba tres meses en la ciudad al momento de iniciar las sesiones.

² Los estudiantes, coordinadores y docente fueron consultados en cuanto a la mención de sus nombres en el presente trabajo, y los estudiantes manifestaron estar de acuerdo en ser nombrados con su primer nombre, y uno de ellos por su nombre en su lengua materna. En el caso de los coordinadores y docente estuvieron de acuerdo en que aparecieran sus nombres completos.

³ El nombre está en su lengua materna y significa hijo de la garza.

Miguel

Estudiante que proviene de pueblo indígena Macuna, su lengua materna es el macuna y tiene 27 años. Inicia el programa de Antropología. Inició su aprendizaje del español a los doce años en el colegio y en el ejército. Considera que su nivel de escucha, habla y lectura es excelente, y su nivel en escritura es bueno. Lleva días en la ciudad en el momento de iniciar las sesiones y llega en taxi o bus a la universidad, aunque vive cerca de esta.

Juliana

Estudiante que inicia estudios en Sociología, su lengua materna es embera, y proviene del pueblo indígena Embera Eyabida. Aprendió español en el colegio, con su profesora. Afirma que tiene un nivel aceptable en su escritura, lectura y habla, y un buen nivel de escucha. Lleva seis meses en la ciudad cuando inician las sesiones y camina desde su casa para llegar a la universidad.

Además de los estudiantes, los coordinadores del *Programa Interacciones Multiculturales (PIM)* de la Universidad Externado de Colombia, el Taita Juan Muelas y Giovanni Simbaqueba, fueron entrevistados antes de iniciar la intervención pedagógica como parte del proceso de análisis de necesidades, ya que su perspectiva podía dar luces del contexto y posibles necesidades de los estudiantes que llegan a la Universidad Externado y al *PIM*. Al igual que al profesor Hernán Bueno, quien orienta asignaturas relacionadas con el lenguaje en la facultad de Ciencias sociales y humanas.

También había ingresado una estudiante wayuu, quien inició el programa de FIGRI (Finanzas, Gobierno y Relaciones Internacionales), pero que por los horarios de inducción y

clases solo participó en muy pocas sesiones. Luego, el estudiante macuna volvió a su territorio a la mitad del semestre y la estudiante embera, se retiró al finalizar el semestre porque deseaba hacer un cambio al programa de Derecho y no fue admitida. De modo que, el programa se implementó hasta la sesión 11 con tres estudiantes, y se trabajó en la producción del ensayo con dos de ellos, los que continuaron en la universidad en el primer semestre de 2019.

3.3 Consideraciones éticas

Para el desarrollo de esta investigación los estudiantes indígenas involucrados fueron informados de los propósitos de la investigación al ser convocados a participar en el curso propuesto en el proyecto. Además, para la manipulación y análisis de los datos recolectados, de los textos escritos producidos por los estudiantes y grabaciones se firmó un consentimiento informado (Ver anexo 4).

La docente investigadora tuvo un rol activo al ser Investigación Acción. Si bien, los datos recogidos y los ajustes a las unidades didácticas partieron de los diarios de campo y entrevistas, luego del análisis y discusión de los resultados, estos se compartieron con los participantes y entrevistados para su revisión. Esto permitió validar la información que aquí aparece. Igualmente, fue importante crear un ambiente propicio para generar confianza, que los estudiantes sintieran que podían expresar su opinión, y que supieran que sus aportes eran fundamentales para la construcción e identificación de la pertinencia del material y de las clases.

Finalmente, la docente investigadora socializó los resultados con los estudiantes y con el *Programa Interacciones Multiculturales* en uno de los espacios de encuentro que tienen los jueves en la Universidad Externado de Colombia, tal y como se había pactado desde un principio. Además, se le llegó una copia del documento a este programa.

3.4 Fases de la investigación

Para iniciar, la situación que buscó mejorarse fue la práctica en el aula para la enseñanza-aprendizaje de la escritura de textos argumentativos en español como segunda lengua dirigida a estudiantes indígenas universitarios, mediante el diseño e implementación de las estrategias didácticas que mejor se ajustaran a este proceso, en el marco de la promoción de un diálogo intercultural.

Para esta implementación se pre diseñó un material (unidades didácticas) en el que se evidenciara el uso de las estrategias didácticas y se siguiera el programa del curso diseñado; aunque el programa se fue ajustando a las necesidades de los estudiantes. Así, el desarrollo de la propuesta de intervención inició con una unidad introductoria, y luego tres unidades didácticas asociadas a los ciclos antes referidos. La finalización de una unidad didáctica señalaba el cierre de un ciclo, y rápidamente se trabajaban en los ajustes necesarios antes de iniciar la siguiente unidad, esto teniendo en cuenta que se trataba de un programa que tuvo que desarrollarse de forma intensiva, pues los estudiantes requerían la asesoría para sus clases de pregrado y tenían poco tiempo para participar en el espacio.

En cada ciclo, se trabajaron las siguientes fases, a excepción del diagnóstico que se hizo solo en la fase inicial:

Ciclo

Diagnóstico

El diagnóstico partió de la escritura de un texto narrativo en el que los estudiantes que participaron en el proceso relataban su experiencia al llegar a la ciudad. Esto con el fin de contrastar un texto con una secuencia narrativa y otro con una secuencia explicativa o argumentativa, que los estudiantes llegaron a desarrollar, en el texto acerca de las razones que los llevaron a escoger el

programa de pregrado que estaban cursando. Esta actividad se propuso atendiendo a lo expuesto por la profesora Gloria Mora (2015), quien trabajó la producción de textos narrativos partiendo de las experiencias de vida de los estudiantes de los cursos nivelatorios de lectura y escritura en la Universidad Nacional.

Asimismo, esos textos evidenciaron la forma de escribir de los estudiantes, sus fortalezas y aspectos a potenciar, y así tenerlos en cuenta en la fase de planeación. Para lo anterior, se trabajaron dos sesiones iniciales, que se incluyeron en una unidad introductoria que se describirá en el capítulo del diseño pedagógico. En ese mismo capítulo se expondrá cómo se estructuró la propuesta pedagógica.

Planificación

Se preparó un programa de 30 horas para la escritura de textos argumentativos. Para tal programa, se diseñaron e implementaron cuatro unidades didácticas con diferentes tipos de contenidos: discursivos y gramaticales, comunicativos, socioculturales e interculturales y léxicos.

Los contenidos discursivos, gramaticales y comunicativos se direccionaron a la escritura académica al ser un curso con fines académicos. Así, estos se enfocaron en generalidades de la escritura como práctica social, la escritura académica, la oralidad y la lectura en la universidad, coherencia y cohesión, y la escritura como proceso (planificación, redacción y revisión).

Por su parte, los contenidos léxicos abordaron términos y conceptos propios de la academia, además de traer a la clase conceptos de la lengua materna de los estudiantes que también propiciaron la interacción intercultural.

Además, las unidades didácticas fueron diseñadas con el propósito de atender las necesidades de los estudiantes. Una unidad introductoria que sirvió para el análisis de

necesidades y el diagnóstico; y tres unidades conformadas por sesiones de trabajo de dos o tres horas presenciales y cerca de dos horas de trabajo autónomo.

Luego de terminar cada ciclo, y de la reflexión y evaluación, se volvía a la planificación de acuerdo con los ajustes al material que se encontraron pertinentes.

Acción

La unidad introductoria y las tres unidades se implementaron en el aula. Los estudiantes-participantes estuvieron involucrados en el proceso, pues finalmente fueron ellos quienes determinaron la pertinencia de la metodología a través de las sugerencias y experiencias recogidas con los instrumentos de recolección de datos.

Así, durante la implementación se tuvo en cuenta la forma como interactuaron los estudiantes con el material, si los temas y lecturas eran de su interés, la claridad de las instrucciones, las necesidades y temas que surgían en el desarrollo de las clases, además de las inquietudes que traían de las asignaturas que cursaban en sus programas de pregrado.

El espacio en el que se desarrollaron las clases fue la oficina del *Programa Interacciones Multiculturales* ubicada en la Universidad Externado de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. El horario se ajustó al proceso de inducción de los estudiantes y luego, las sesiones se llevaron a cabo los sábados en horas de la mañana.

Reflexión y evaluación

La valoración de las producciones escritas la hizo la docente-investigadora y los estudiantes por medio de rúbricas (ver anexo 12), y se reflexionó frente a los aspectos por mejorar en las prácticas al escribir en cuanto a forma y contenido en algunas de las sesiones. Las entrevistas semiestructuradas grupales, y una entrevista final sobre su desempeño, fueron el punto de partida para reflexionar y atender las sugerencias hechas por los estudiantes. Las entrevistas giraron sobre

los ejes de la valoración de los estudiantes frente a la intervención pedagógica, la pertinencia y utilidad de las unidades didácticas, determinar si se logró propiciar un diálogo intercultural en las clases, y establecer cómo se sentían los estudiantes en las clases.

Esta valoración fue continua, durante la implementación de la unidad introductoria y de las tres unidades restantes. En síntesis, la evaluación cualitativa de la práctica se hizo a través de los diarios de campo y entrevistas semiestructuradas, así como de las rúbricas para la valoración de los textos, que permitieron ajustar las unidades y las estrategias didácticas usadas para la enseñanza-aprendizaje de la argumentación académica en español como L2.

Finalmente, al cerrar cada ciclo se redactó un informe, que como plantea Elliott (2005) “puede ayudar a generar ideas sobre las posibilidades futuras de acción en el ciclo siguiente” (p.96). De hecho, tales informes, además de los instrumentos de recolección de información, dieron pie a los ajustes hechos en las unidades didácticas.

3.5 Análisis de datos

Para analizar la información recolectada se partió del procedimiento de análisis a priori, en el que, desde la perspectiva de Freeman (1998), a partir de los intereses investigativos y la fundamentación epistemológica del estudio los datos se nombran, se agrupan, se buscan patrones y se discuten y preestablecen las categorías de análisis; y se deja abierta la posibilidad de incluir subcategorías emergentes relevantes, ya que podían emerger al relacionar la información contenida en las categorías preestablecidas, pero con relación a datos no previstos. Entonces, a partir de las categorías iniciales se analiza la información recogida por medio de una matriz como la que se presenta más adelante.

En consecuencia, luego de transcribir las entrevistas semiestructuradas y de revisar los diarios de campo, se identificaron los temas más recurrentes. Luego, se agruparon y relacionaron

con las categorías preestablecidas que giraron en torno a las estrategias de enseñanza aprendizaje, el diálogo intercultural y las formas de argumentación usadas por los estudiantes, además de los aprendizajes de los estudiantes que dieran luces del impacto generado con el curso.

Estas categorías partieron de la teoría que orientó la investigación y se desarrolló en el marco teórico. Desde estos ejes se diseñaron los instrumentos y se orientó la recolección de la información. Entonces, hubo cuatro ejes temáticos que sirvieron para organizar y codificar la información: la interculturalidad, las estrategias didácticas implementadas en la propuesta pedagógica, la escritura y la argumentación.

De este modo, dentro de los ejes temáticos, anteriormente mencionados, se encontraron unas subcategorías emergentes que aparecieron al analizar los datos. Posteriormente se reorganizaron y afinaron, dando como resultado las siguientes categorías y subcategorías:

Tabla 3. Categorías y subcategorías para el análisis de los datos

Categoría	Subcategorías
¿Qué estrategias didácticas posibilitan la enseñanza y el aprendizaje de la producción escrita de textos argumentativos, de estudiantes indígenas de pregrado, propiciando un diálogo intercultural?	
Interculturalidad	Diálogo intercultural Choque cultural Empoderamiento
Propuesta pedagógica	Estrategias didácticas Saberes previos Material y actividades Necesidades de los estudiantes Nivel de español como segunda lengua Permanencia Valoración
¿Qué tipo de necesidades presentan los estudiantes indígenas al ingresar a la universidad para enfrentar las tareas de escritura académica?	
Escritura	Saberes previos aprendizajes Prácticas de escritura

	Escritura académica
Argumentación	Saberes previos en argumentación Desarrollo de argumentos Aprendizajes al argumentar Fortalezas para argumentar Aspectos por potenciar en argumentación

Tabla en la que se presentan las categorías y subcategorías que surgieron al leer la información recogida de los instrumentos. Autoría propia.

En síntesis, en este capítulo se presentaron los ciclos y fases desde la investigación acción, los participantes y población, además de dar cuenta de cómo se analizaron los datos.

Capítulo 4: Diseño Pedagógico

En el siguiente capítulo se describirán los fundamentos pedagógicos que guiaron la propuesta de intervención. Algunos de los referentes ya aparecen en el marco teórico, razón por la cual se mencionarán para explicar el diseño de la propuesta. Adicionalmente, se ampliarán conceptos que no aparecían en el capítulo anteriormente mencionado, y que son necesarios para entender la propuesta que aquí se expone. Por añadidura, se describirán la propuesta y cómo se llevó a cabo la intervención pedagógica.

4.1 Fundamentos pedagógicos

Como se explicó en el marco teórico, la visión de la escritura desde la cual se parte es la de la escritura como práctica social, bajo la perspectiva de Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). Es así como, se reconoce que en la universidad hay unas formas particulares de escribir y que los estudiantes deben familiarizarse con estas prácticas para lograr avanzar en su proceso académico de forma exitosa. No obstante, esto no quiere decir que el contexto de educación universitaria no deba modificar sus prácticas para tener en cuenta la diversidad cultural y otras formas de pensamiento que la enriquezcan epistemológicamente.

En consecuencia, un curso para escribir textos argumentativos es necesario y relevante al ingresar a la educación superior, más aún, si los estudiantes provienen de una educación en la que, por las necesidades y el contexto, no era relevante producir textos académicos.

También cabe retomar que, la propuesta es un curso con fines académicos, pues los contenidos lingüísticos se relacionaron con la escritura de textos académicos en español. Entonces, como se expuso en el marco teórico, se partió de un análisis de necesidades, para luego estructurar un programa con fines académicos, basado en contenidos que, en este caso, al tratarse

de la escritura, se enfocó en los contenidos claves acerca de la escritura académica, que les sirvieran a los estudiantes para desempeñarse en las diferentes asignaturas de sus programas de pregrado.

El programa apuntó al desarrollo de la competencia discursiva en español como segunda lengua (EL2). Canale y Swain (como se cita en Estaire y Zanón, 1990) afirman que la competencia comunicativa, al aprender una segunda lengua, se desarrolla en cuatro dimensiones: la competencia lingüística, la competencia socio-lingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. Entonces, para el diseño de las unidades didácticas se dio relevancia a la competencia discursiva y se centró en los contenidos comunicativos y discursivos, ya que, es un programa basado en contenidos para la enseñanza de la escritura académica y argumentativa. Aunque, también se tuvieron en cuenta los contenidos lingüísticos, sociales e interculturales. Los contenidos orientaron el abordaje de estas dimensiones.

Ahora, con relación a la enseñanza y aprendizaje de la escritura, se recurrió a la escritura basada en contenidos y como proceso. Lo anterior porque al basarse en contenidos se tomaron en cuenta las necesidades de los estudiantes con un currículo flexible, las discusiones se dieron en torno a temas académicos y se trabajaron textos y algunos tipos de textos que se les exige en la academia. No obstante, y para dar cabida al diálogo intercultural, se recurrió a materiales académicos auténticos (artículos y textos académicos, textos producidos por otros estudiantes y por los participantes de la investigación) en su mayoría, y a temas relacionados con los pueblos indígenas, sobre los cuales pudieron opinar ampliamente y fueron de su interés.

Hay que mencionar, además, que al abordar la escritura como proceso se trabajaron la planificación, la redacción y la revisión como procedimientos propios y necesarios de la escritura

de textos académicos. En consecuencia, se diseñó un programa para la producción de textos argumentativos, particularmente, el ensayo argumentativo.

Con referencia a los temas, se partió de la premisa de no dar por hecho que los estudiantes ya tienen dominio de todos los temas, se buscó activar conocimientos previos, determinar qué sabían los estudiantes y qué temas necesitaban ser abordados para escribir de forma académica.

Así, el programa se materializó en el diseño de cuatro unidades didácticas para apoyar el desarrollo de las clases. Pero partamos de qué es una unidad didáctica, Novalbos (2016) la define así:

Una UD es un documento, a modo de declaración de intenciones, constituido por una serie de elementos que guiarán al profesorado en el tratamiento de las competencias y contenidos de dicha unidad, con unos objetivos, unas metodologías, unos tiempos y unos criterios de evaluación. Además, debe tener en cuenta los conocimientos didácticos actuales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero, a su vez, dicha UD debe estar enmarcada dentro de una Programación Didáctica (PD), un documento de orden superior (p.106).

Asimismo, como plantean Estaire y Zanón (1990), y en concordancia con la definición proporcionada por Novalbos (2016), una unidad didáctica para la enseñanza de una lengua, debe integrar los objetivos, contenidos, metodología y evaluación, y aunque no se diseñaron unidades basadas en tareas, tal como lo plantean estos autores, la integración de estos principios aplica para la creación de una unidad didáctica para la enseñanza de una segunda lengua.

Es así como, la elaboración del programa garantizó la coherencia de las unidades didácticas. En consecuencia, se diseñaron cuatro unidades didácticas, cada una de ellas con unas sesiones de trabajo, que se presentarán en el apartado de la propuesta didáctica. Cabe resaltar que, se recurrió

al diseño de este material debido a que se buscaba que se ajustara a las necesidades del grupo y porque éste debía reflejar los fundamentos didácticos y metodológicos ya mencionados, además, de fundamentos de la pedagogía decolonial.

Desde la pedagogía decolonial, se asume que hay relaciones de poder, más cuando se habla de la interacción de hablantes de una lengua dominante, frente a los hablantes de lenguas consideradas minoritarias. Esto no es nuevo porque viene de una tradición colonial, en la que los pueblos indígenas respondieron con la demanda y solicitud de tener procesos bilingües “Tal conceptualización partía del problema histórico y perviviente de la matriz colonial de poder y la exclusión, subalternización y exterminación -de identidad, lenguas, saberes, cosmovisión, lógicas y sistemas de vivir- que ha propagado” (Walsh, 2009,p.6). En el caso de Colombia, la lengua dominante es el español, razón por la cual para acceder a la educación superior los estudiantes provenientes de pueblos indígenas y hablantes de lenguas indígenas, deben hablar el español para acceder a la educación en las ciudades.

Bajo este panorama, la pedagogía decolonial se involucró en la propuesta, como primera medida en el reconocimiento de las relaciones de poder que se dan en el aula, en las que el español cobra relevancia y en las que generalmente se ignoran la cultura y lengua de los estudiantes indígenas.

Luego de ser conscientes de esta realidad, y para buscar una experiencia pedagógica diferente a las que se imparte comúnmente en la universidad, que se aleje de la tradición y pensamiento colonial que aún subyace en la educación (Walsh, 2013), se buscó propiciar un diálogo intercultural en el que se reconocieran las culturas como iguales, se hablara de las prácticas culturales de los estudiantes, se incluyeran temáticas y lecturas de su interés, además de hacer contrastes entre las culturas, no con el fin de que una pareciera mejor que la otra, sino para

darle un espacio y lugar a cada una, y para no hacer el curso monocultural enfocado solo hacia el español, la lengua dominante.

Así pues, el docente tiene una gran responsabilidad ya que, en sus prácticas pedagógicas deberá tener en cuenta la cultura y lengua de sus estudiantes, sus conocimientos y saberes, o los ignorará. Bien lo decía Freire, que el docente tiene una responsabilidad política y social, y le resulta imposible desprenderse de ella en el aula (Walsh, 2013).

Adicionalmente, otro aspecto relevante de la pedagogía decolonial, y particularmente, de la interculturalidad crítica es “favorecer procesos de “empoderamiento”, principalmente orientados a los actores sociales que históricamente han tenido menos poder en la sociedad, es decir, han tenido menores posibilidades de influir en las decisiones y en los procesos colectivos” (Ferrão, 2013, p.159). Por consiguiente, la argumentación es una herramienta útil para empoderar y dar voz a quienes no la tengan, aunque se parta de la lógica occidental para conseguirlo.

En síntesis, como fundamentos pedagógicos se tomaron la pedagogía decolonial, particularmente, la interculturalidad crítica a la cual se desea llegar para favorecer procesos educativos y democráticos en los que tengan cabida todas las culturas y no se sigan privilegiando procesos monoculturales en la academia. Así mismo, se diseñó un programa con fines académicos, organizado por contenidos y desde la escritura como proceso y como práctica social, materializado en la implementación de unidades didácticas que abordaron temas relacionados con la escritura académica para llevar a los estudiantes a argumentar y a producir un ensayo argumentativo.

4.2 Propuesta pedagógica

La producción escrita de textos argumentativos requiere aprender las formas discursivas de la literacidad en este contexto, por ello, un programa para la escritura con fines académicos en

español como segunda lengua resulta necesario y pertinente para estudiantes indígenas que ingresan a la universidad. Por lo general, se asume que los estudiantes indígenas deben afrontar la escritura en la universidad como si el español fuera su lengua materna, eso cuando cuentan con orientación o con algún curso que les guíe en la producción escrita.

Para tal fin, el programa de 30 horas se dirigió a estudiantes indígenas universitarios de primer semestre, ya que como se evidenció en las investigaciones de Rico y Torres (2011), Agray (2014) y Pérez (2016), los estudiantes con mayores necesidades de asesoría están en los primeros semestres, cuando ingresan a la educación superior.

El programa está dirigido a estudiantes con un nivel de español B1 o B2, de diferentes programas de pregrado. La intensidad horaria será de dos a tres horas presenciales y dos horas de trabajo extra clase, y se incluyeron contenidos interculturales, comunicativos, léxicos, discursivos y gramaticales para propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa. Los contenidos interculturales apuntan al diálogo de saberes entre las culturas de los estudiantes y la cultura universitaria en la que el español es la lengua mayoritaria. Este escenario será fundamental para enriquecer las interacciones en el aula y para fortalecer la competencia escritora de los estudiantes.

Adicionalmente, y aunque es un programa para la escritura, es imprescindible la integración de destrezas; razón por la cual se incluyeron actividades de lectura y oralidad, en las que estuvo inmersa la escucha.

Se usaron textos producidos por otros estudiantes, por los participantes, por la docente y textos académicos de autores afines a Los Nuevos Estudios de Literacidad y al trabajo con pueblos indígenas en Latinoamérica y temas similares.

El docente asume el rol de acompañante y asesor en las clases, y los estudiantes un rol activo en el que opinan y con sus contribuciones, sugerencias y aportes se hacen los ajustes pertinentes a las sesiones de trabajo y al material.

Además, las estrategias didácticas que se tuvieron en cuenta para la elaboración de la propuesta fueron:

Partir de los conocimientos previos de los estudiantes. En las interacciones en el aula es importante saber qué saben los estudiantes frente al tema e incluso, su forma de ver las cosas. Con los estudiantes indígenas, es posible que esos saberes involucren su cosmovisión y cultura.

El error como una oportunidad de aprendizaje. Usar el error como una estrategia de aprendizaje puede contribuir a que mediante los ejemplos y casos que se hayan presentado en el aula, los estudiantes entiendan por qué se equivocaron y cómo corregirlo. Además, al atender los errores que presentan los estudiantes se tiene en cuenta las particularidades del grupo con el cual se está interactuando.

Involucrar los intereses de los estudiantes. Las clases serán más interactivas y significativas si se conocen e involucran los intereses de los estudiantes. Estos se pueden establecer al inicio del programa y en el transcurso de este.

Se enfatizó en la necesidad de planear, redactar y revisar. La escritura como proceso implica reconocer los momentos de producción que le dan relevancia al proceso, más que al resultado. En consecuencia, conocer las técnicas para planear, redactar y revisar puede facilitar la práctica escritora, especialmente cuando no se es un escritor experimentado.

Se usaron rúbricas para la valoración de los textos. Las rúbricas son instrumentos que contienen los criterios de evaluación, en este caso para valorar un texto. Tener claros, desde el

principio, los criterios de valoración de un texto, es importante para atender a tales requerimientos y para que el estudiante sepa que se espera de su texto.

Trabajo extra-clase. En cualquier programa es importante dedicar tiempo extra al aprendizaje y al trabajo de forma autónoma, pues es así como puede verificarse si el estudiante aprendió, o que dudas hay frente a los temas abordados.

Los objetivos del programa fueron:

Objetivo general

Implementar estrategias didácticas para la enseñanza de la producción de ensayos basados en argumentos en español como segunda lengua (L2), para estudiantes indígenas universitarios de pregrado y con base en la identificación de sus necesidades.

Objetivos específicos

- Abordar la producción oral y escrita de textos narrativos para la expresión de temas cotidianos y cercanos a los estudiantes.
- Orientar el proceso de producción de textos argumentativos escritos sobre temas académicos y científicos que involucren el diálogo intercultural.
- Proporcionar elementos discursivos para la producción y comprensión de textos argumentativos.
- Implementar estrategias de comprensión de textos argumentativos para favorecer la competencia en la literacidad académica de los estudiantes.
- Promover el pensamiento crítico y empoderar a los estudiantes a través de actividades de lectura y escritura.

Por otra parte, con relación a los contenidos: discursivos, gramaticales y comunicativos, se direccionaron a la escritura académica al ser un curso con fines específicos. Así, estos se enfocaron en generalidades de la escritura como práctica social, la escritura académica, la oralidad y la lectura en la universidad, coherencia y cohesión, y la escritura como proceso (planificación, redacción y revisión).

Por su parte, los contenidos léxicos abordaron términos y conceptos propios de la academia, además de traer a la clase conceptos de la lengua materna de los estudiantes que también propiciaron la interacción intercultural. Tal como se evidencia en la tabla 4.

Tabla 4. Programa de escritura argumentativa

Sesión y fecha	Objetivos de la unidad	Contenidos				Recolección de información
		Comunicativos	Discursivos y gramaticales	Léxicos	Socioculturales e interculturales	
<p>Unidad introductoria/ ¡A escribir!</p> <p>Sesión 1 ¿De dónde vengo?</p>	<p>Abordar la producción oral y escrita de textos narrativos para la expresión de temas cotidianos y cercanos a los estudiantes.</p>	<p>Hablar de su lugar de origen. Relatar de forma oral y escrita sus experiencias al llegar a la ciudad.</p>	<p>Pretérito indefinido /imperfecto Conectores de secuencia para narrar: primero, luego, entonces, después, más tarde, finalmente. El texto y el párrafo.</p>	<p>Léxico relacionado con su lugar de origen y con la ciudad.</p>	<p>Contraste entre la vida en la ciudad y en su comunidad. El choque cultural.</p>	<p>Rúbrica textos de diagnóstico. Diario de campo.</p>
<p>Sesión 2 La universidad</p>		<p>Narrar experiencias educativas en su lugar de origen. Escribir un texto dando razones que justifiquen la elección de su programa de pregrado. Expresar expectativas acerca de las clases.</p>	<p>Presente de subjuntivo para expresar opinión: Me parece mal que... Me parece bien que.. Estoy de acuerdo con que... No creo que...</p>	<p>Léxico relacionado con la universidad. Expresiones para dar su opinión.</p>	<p>La cultura universitaria. Semejanzas y diferencias en la educación propia y en la educación en la academia. Ventajas y desventajas de estudiar en Bogotá.</p>	<p>Textos de diagnóstico. Diario de campo.</p>

Unidad 1/ Escribir en la universidad Sesión 3 Expresión escrita y oral es español	Proporcionar elementos discursivos para la producción y comprensión de textos argumentativos. Contrastar la expresión oral y escrita en la universidad.	Identificar las diferencias entre la expresión escrita y la expresión oral en español.	Características del español escrito. Prosa, estilo llano... Estrategias para leer textos académicos.	Léxico relacionado con la escritura en español.	Características de la escritura en español y en su lengua materna. ¿Qué dificultades has tenido al escribir en español?	Diario de campo
Sesión 4 El texto académico		Identificar y expresar cuáles son los textos académicos más comunes.	Géneros académicos (textos expositivo- explicativos y argumentativos) Lectura de textos académicos.	Léxico relacionado con la escritura académica.	¿Qué tipo de textos se producen en tu comunidad y en lengua materna?	Diario de campo
Sesión 5 Idea principal y secundarias	Identificar ideas principales y secundarias en un texto argumentativo.	Establecer qué dice el autor. Identificar ideas principales y secundarias. El resumen.	Idea principal y secundaria. Estrategias de comprensión lectora	Léxico relacionado con textos científicos.	¿cómo se organizan los textos en tu L1? ¿Se desarrollan ideas principales y secundarias en la lengua materna?	Diario de campo Entrevista semiestructurada
Unidad 2 ¡A argumentar! Sesión 6 Argumentación	Implementar estrategias de comprensión de textos argumentativos para favorecer la competencia	Qué es y cómo argumentar de forma oral y escrita en español	Tipos de argumentos Presentar argumentos y contra argumentos. Constatación asertiva	Expresiones para argumentar y contra argumentar.	Argumentación en la L1 y en la L2. Conocimiento científico vs. Conocimiento y saberes propios.	Diario de campo.

	en la literacidad académica en los estudiantes. Promover el pensamiento crítico y empoderar a los estudiantes través de actividades de lectura y escritura.		Verbos crear, pensar, opinar...			
Sesión 7 Escribo argumentos		Comprender y producir diferentes tipos de argumentos. El debate	(conclusión, premisas) Conectores argumentativos y contra argumentativos	Aunque, pero, sin embargo, si bien, mientras que, aunque, ya que, por consiguiente, por tanto... Bueno, depende. Pues... supongo... Eso es bastante dudoso. (Escritura de párrafos que desarrollen argumentos Yo) lo dudo, (la verdad).	Conocimiento científico vs. Conocimiento y saberes propios. ¿Debaten en tu cultura?	Diario de campo
Sesión 8 El debate		Debato y definiendo mi opinión	El debate Expresar acuerdo y desacuerdo	Creo que te equivocas... A mí no me parece... (Pues) yo no / sí creo / pienso / opino / veo / encuentro / considero...	¿Cómo se dan los debates en tu cultura? ¿quiénes y cuándo participan?	Diario de campo Entrevista semiestructurada

<p>Unidad 3 ¡Escribo un ensayo con argumentos! Sesión 9 El ensayo</p>	<p>Orientar el proceso de producción de textos argumentativos escritos sobre temas</p>	<p>Cómo hacer un ensayo ¿para qué se escribe un ensayo?</p>	<p>Estructura de un ensayo basado en argumentos. Coherencia y cohesión</p>	<p>Léxico relacionado con el conocimiento científico</p>	<p>¿Has escrito ensayos en tu lengua materna? ¿por qué? ¿con qué propósito?</p>	<p>Diario de campo</p>
<p>Sesión 10 Planificación textual</p>	<p>académicos y científicos que involucren el diálogo intercultural. Proporcionar elementos discursivos para la</p>	<p>Planifico cómo hacer mi texto</p>	<p>Estrategias para planear la escritura de un texto: generación, acopio y organización de las ideas.</p>	<p>Léxico relacionado con áreas de su formación en pregrado y con el conocimiento propio.</p>	<p>La escritura como proceso en la L2. ¿Por qué es importante planificar un escrito en la L2? ¿Planifican el discurso en su L1? ¿Cómo?</p>	<p>Diario de campo</p>
<p>Sesión 11 Redacción</p>	<p>producción y comprensión de textos argumentativos. Producir un ensayo argumentativo.</p>	<p>¿Qué debo tener en cuenta para redactar mi ensayo?</p>	<p>Citas y referencias (Normas APA). Despersonalización del discurso.</p>	<p>Léxico relacionado con áreas de su formación en pregrado y con el conocimiento propio.</p>	<p>¿por qué se usan las citas y referencias en español?</p>	<p>Diario de campo</p>
<p>Sesión 12 A redactar</p>		<p>Redacción</p>	<p>Estrategias para redactar un ensayo. Elaboración del borrador de un texto. Conectores</p>	<p>Léxico relacionado con áreas de su formación en pregrado y con el conocimiento propio.</p>	<p>El trabajo autónomo en la universidad.</p>	<p>Diario de campo</p>

Sesión 13 Revisión textual		Reviso lo que escribo	Revisión y elaboración del texto final.	Léxico relacionado con áreas de su formación en pregrado.	La escritura como práctica en la L2.	Diario de campo
Sesión 14 Socialización		Leo y valoro textos argumentativos en español	Valoración de la coherencia y cohesión de textos argumentativos	Léxico relacionado con áreas de su formación en pregrado.	Fortalezas y debilidades al argumentar en la L2	
Sesión 15 Actividad de cierre		Valoración de las clases por parte de los estudiantes. Ver la posibilidad de publicar los escritos en un medio virtual.				

Además, las unidades didácticas se diseñaron con el propósito de atender las necesidades de los estudiantes. Una unidad introductoria que sirvió para el análisis de necesidades y el diagnóstico; y tres unidades conformadas por sesiones de trabajo de dos o tres horas presenciales y cerca de dos horas de trabajo autónomo.

Así, las unidades didácticas se estructuraron de la siguiente forma:

- **Objetivos:** se plantean los objetivos y los contenidos al inicio de cada unidad, además de los objetivos de la sesión.
- *Para empezar:* es una actividad para activar presaberes, partiendo principalmente de las experiencias en sus comunidades de origen.
- *Introducción a la temática:* brevemente se hará una introducción a la temática a trabajar en la sesión.
- *¡A leer!:* es la sección en la que se presenta un texto con actividades (antes, durante y después).
- *Atención a la forma:* en este apartado se encuentran actividades que se centran en el discurso académico y en aspectos gramaticales, necesarios para escribir textos académicos y orientados al español como segunda lengua.
- *¡A escribir!:* es la sección en la que nos centramos en el proceso de la escritura y generalmente va al final de la sesión, luego de trabajar elementos que aportarán a ese proceso.
- *Trabajo autónomo:* se proponen actividades para trabajar en casa y fortalecer el trabajo realizado en las sesiones presenciales.
- *¡A revisar lo escrito!:* aparecerá en algunas sesiones, y será el espacio para revisar los escritos y retroalimentar el trabajo elaborado.

Ahora bien, luego de describir cómo se diseñó el material usado, a partir de la unidad introductoria se establecieron las necesidades iniciales de los participantes, las cuales sirvieron de referente importante para el diseño de las tres unidades siguientes. Luego se presenta el diagnóstico o informe inicial que surgió de las dos primeras sesiones de intervención y da cuenta de cómo comenzaron el proceso los estudiantes.

4.2.1 Análisis de necesidades

El *Programa Interacciones Multiculturales* (PIM) en Educación Superior, como narró el Taita coordinador, en entrevista (Juan Muelas, ESI⁴, 23 de mayo 2018), inició en el año 2003 en la Universidad Externado de Colombia, a raíz de un convenio con la Guajira y para estudiantes Wayúu. Más tarde, en el 2009 la Universidad hace un convenio con el ICETEX, abriendo la convocatoria a estudiantes provenientes de diferentes pueblos indígenas del país. Este espacio ha contado con el apoyo de la decana de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, facultad de la cual forma parte.

El Taita llegó como coordinador del programa en el 2012, y antes de su llegada, el espacio estaba a cargo de docentes de la universidad. El propósito de este programa es acompañar y tratar temas identitarios para que los estudiantes no pierdan su identidad y cultura propia al estar inmersos en la cultura mayoritaria. Así, como afirma el Taita (Muelas, ESI, 23 de mayo de 2018), desde este espacio se busca el diálogo entre pares, en el cual la cultura de los estudiantes se tenga en cuenta, dando apertura a los sentidos de las diferentes culturas.

⁴ En adelante ESI (Entrevista semiestructurada individual).

El *PIM* cuenta con sesenta (60) cupos para que los estudiantes indígenas ingresen a cursar el programa de pregrado que deseen y sea ofertado por esta universidad, tal como narró el coordinador Giovanni Simbaqueba:

...son sesenta cupos permanentes, eh a lo largo digamos de toda, de toda la vida útil de este convenio, ¿no?, entonces pues una beca se libera cada vez que un estudiante se gradúa, o se retira o pierde, así se libera un cupo para que otro estudiante pueda ingresar al programa...(ESI, 20 de mayo de 2018).

Estos estudiantes ingresan con una beca que cubre su matrícula, en la que el ICETEX financia el 50% y el otro 50% lo financia la universidad. Cabe resaltar que la beca solo cubre la matrícula, pues los gastos de manutención corren por cuenta de los estudiantes, quienes provienen de diferentes lugares y etnias del país.

Así pues, el *Programa Interacciones Multiculturales*, aunque forma parte de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, acompaña a todos los estudiantes indígenas de todos los programas de la Universidad y se encarga de la selección de estos aspirantes. En consecuencia, todos los estudiantes que ingresan deben cumplir los siguientes requisitos que resalta Simbaqueba: (a) los estudiantes deben venir en representación de una comunidad y traer una carta de sus autoridades, pues es la comunidad la que debe escoger a los que vienen a estudiar a la ciudad; (b) deben hablar su lengua materna; y (c) deben conocer su cultura. Dado el caso de que no cumplan los requisitos, deben volver a sus lugares de origen, fortalecer sus conocimientos o lengua para volver a presentarse (ESI, 20 de mayo de 2018).

Adicionalmente, como parte del programa, los estudiantes tienen electivas que tratan temas identitarios y propician el diálogo intercultural. Además, cuentan con clases de español. Con

relación a estas clases, el profesor Hernán Bueno quien da tales clases, comenta que los programas son nuevos y han surgido por las necesidades de los estudiantes. Así, la Cátedra de Español como Segunda Lengua surgió para que los estudiantes indígenas pudieran acreditar el español como segunda lengua y no tuvieran que ver una lengua extranjera, ya que estaba pasando que se demoraban en graduarse por este requisito. Por otra parte, hay unas sesiones de tutorías para la redacción de tesis de grado, pues se ha encontrado que los estudiantes de pueblos indígenas requieren de esta asesoría para la producción de sus trabajos de grado porque hay aspectos a potenciar al momento de escribir y organizar las ideas (Bueno, ESI, 13 de junio de 2018).

También, existe la cátedra “Recursos del lenguaje” ofertada a todos los estudiantes de primer semestre para nivelarlos en la producción escrita con las particularidades que demanda el contexto universitario, como explica el profesor Hernán (Bueno, ESI, 13 de junio de 2018). No obstante, esta cátedra o taller, se da en español como lengua materna y tiene el propósito de trabajar los diferentes tipos textuales que los estudiantes deben producir al ingresar a la academia.

Tanto el Taita como el profesor Bueno, coinciden al afirmar que se debe generar confianza en los estudiantes para escribir, que confíen en sus habilidades y en sus saberes. En ese sentido, el Taita considera que los estudiantes se sienten más seguros al hablar de sus saberes y al no tener que citar, porque ellos también pueden producir sus ideas, igualmente válidas. Adicionalmente, como afirma el Taita Juan Muelas, como hay estudiantes que deben potenciar su forma de escribir, también se han presentado estudiantes que escriben bien y perfeccionan su destreza a lo largo de sus estudios universitarios (Muelas, ESI, 23 de mayo de 2018).

En consecuencia, al iniciar las clases y aplicar el cuestionario de análisis de necesidades se encontraron como necesidades a trabajar las cuatro destrezas comunicativas, ya que, aunque sea una propuesta con fines académicos y para la escritura, se requiere hablar, escuchar y leer para

desarrollar las actividades académicas, además de escribir. Asimismo, dos de los estudiantes expresan que desean mejorar en todas las destrezas comunicativas al valorar su desempeño en las habilidades de lectura y escritura, particularmente, con un nivel aceptable; aunque, un par de estudiantes considera que sus destrezas en español son buenas y excelentes. En general, ellos manifiestan que se les facilita escribir sobre sus saberes y al expresar su opinión.

Por otro lado, según estos estudiantes, lo que se les dificulta es comprender textos desconocidos, expresarse de forma oral debido a los nervios, y uno considera que no ha tenido dificultades. La sicóloga que forma parte de las clases afirma que repite los conectores.

Como aspectos a mejorar, según lo manifestaron en el cuestionario, están: la caligrafía, la comprensión, la argumentación y la expresión oral. La mayoría prefiere aprender escuchando, observando, leyendo y escribiendo, al igual que con actividades individuales, grupales y con asesoría del profesor. Frente a las temáticas que más generan interés encontramos oralidad-escritura, escritura en lengua materna, política y educación.

Por otra parte, un tema que emergió en las sesiones de la unidad introductoria, que es la primera que se trabajó (tuvo dos sesiones y sirvió para hacer el diagnóstico y análisis de necesidades) es el choque cultural que vivencian los estudiantes al llegar a Bogotá: “En general, lo estudiantes manifiestan que es duro llegar a la ciudad, el aire, la alimentación es algo nuevo. Les hacen falta sus lugares sagrados, sus tradiciones, la orientación de sus mayores, su familia y su comunidad” (Diario de campo, 09 de julio de 2018).

No obstante, al iniciar las siguientes unidades surgirán otras necesidades y temáticas que se tendrán en cuenta para el desarrollo y valoración de la propuesta, razón por la cual se parte de un

prediseño de las unidades didácticas que se ajustarán a los hallazgos y necesidades inmediatas que vayan apareciendo.

En resumen, para iniciar el trabajo se partió de una valoración inicial de saberes, fortalezas y aspectos a potenciar en los estudiantes, la cual se presenta en el diagnóstico.

Diagnóstico

Más que un diagnóstico, a continuación, se describirá la forma en que los estudiantes produjeron textos escritos al iniciar el proceso. Cabe resaltar que, ligado al propósito de esta investigación, no se hablarán de debilidades, sino de aspectos a potenciar, debido a que la intención no es categorizar como buenas o malas las prácticas que tienen los estudiantes al momento de escribir.

Así pues, luego de que en la unidad introductoria los estudiantes escribieran dos textos, uno de corte narrativo en el que contaban su experiencia al llegar a la ciudad, y otro en el que daban las razones para haber escogido el programa que van a estudiar, tal como se consignó en los diarios de campo, se evidenciaron las siguientes fortalezas:

- Se ve planificación parcial por parte de los estudiantes ya que, al momento de escribir en las clases, como se observó y consignó en el diario de campo, se detienen a organizar sus ideas mentalmente, mas no de forma escrita. Parece que usan la técnica escritura de flujo como técnica de redacción, no como técnica de planificación y no de forma intencional.
- En general, al leer un texto narrativo, los estudiantes identifican los párrafos, la intención del autor y los conectores.

- Los estudiantes elaboran párrafos, aunque algunos de ellos muestran gran extensión. Adicionalmente, en algunos de los textos se inicia con un párrafo introductorio, algunos hacen un párrafo de cierre, o viceversa.
- Seleccionan un título acorde con el texto.
- Muestran gran capacidad narrativa en español, que en ocasiones se acerca a la poesía, aunque escriben en prosa. Al respecto, el Taita Juan Muelas afirma que esto es un reflejo de la forma en la que se expresan en su lengua, y que para nosotros puede sonar poético por la rima y musicalidad, pero que no lo es (Diario de campo, 11 de julio de 2018).
- Al escribir acerca de una experiencia personal se observa una redacción fluida por parte de los estudiantes.
- Se evidencia el desarrollo de ideas, aunque varias de estas se presenten en el mismo párrafo.
- Hay uso de signos de puntuación, si bien debe revisarse la pertinencia de su uso en la posición en la que fueron ubicados.
- Uso acertado de la ortografía en algunas palabras.
- Al momento de argumentar, los estudiantes proponen conclusiones, pero, falta el desarrollo de las premisas para apoyar la conclusión, por lo que no se desarrollan argumentos sólidos, no obstante, presentan potencial para argumentar especialmente frente a temas relacionados con sus comunidades, sus intereses y planes.
- Se ve revisión parcial del texto antes de la entrega, se observa en el proceso de redacción, pues borran y vuelven a escribir.

En contraste, como aspectos a potenciar:

- Uso de técnicas de planificación y organización de la información previas al ejercicio de redacción. Al parecer usan la técnica escritura de flujo, pero no hay una organización ni revisión posterior, pues generalmente la escritura de flujo se convierte en la versión final, más no en una técnica de planificación.
- En algunos casos se redactan párrafos demasiado extensos que contienen varias ideas.
- Se debe trabajar cómo iniciar, desarrollar y cerrar un texto.
- Se evidencia poco uso de conectores que contribuyan a la cohesión textual.
- Puede mejorarse el uso acertado de los signos de puntuación.
- Se observan inconcordancias de número y género en sustantivos de algunos enunciados.
- Se debe trabajar el uso adecuado de algunas preposiciones, posiblemente estas se presentan por interferencias de sus lenguas maternas.

Por otra parte, durante el proceso de investigación y como resultado de los ciclos, se produjeron los siguientes informes con hallazgos preliminares, que sirvieron para la reflexión y evaluación de los ciclos, es decir al terminar la implementación de cada unidad didáctica; menos la introductoria, porque de allí surgieron el diagnóstico y el análisis de necesidades.

Reflexión y evaluación de la implementación

En este apartado se describen brevemente las reflexiones y ajustes que surgieron al finalizar los dos primeros ciclos, enfatizando en los aciertos y los cambios para tener en cuenta, porque de ahí surgieron los ajustes para mejorar el material y la intervención pedagógica.

Informe Ciclo 1

Luego de implementar esta unidad, se encontraron como fortalezas por parte de los estudiantes: la valoración positiva del espacio, la didáctica, las temáticas, abordar la cultura de la L1 y la retroalimentación que recibieron.

Los estudiantes expresaron en una entrevista grupal, y en algunas de las clases que estas les han aportado al momento de escribir, pues al provenir de culturas orales, desean tener un apoyo y orientación para escribir. Así mismo, el estudiante de Arqueología, Aimema Urue, afirma que está muy motivado para escribir, pues el venir de una cultura oral no es un impedimento para que él escriba.

Consideraron como un acierto la retroalimentación que se les brinda en las clases, pues a partir de esta se aporta al proceso de escritura, así la asesoría y acompañamiento en el proceso de la escritura se ve como un aspecto a destacar en las clases.

En contraste, y como aspectos a mejorar están el tiempo, las instrucciones de una de las actividades, la ejemplificación y elementos para el trabajo autónomo.

En primera instancia, el tiempo en las primeras sesiones fue muy corto debido a que interfería con el proceso de inducción programado por la universidad, razón por la cual teníamos encuentros diarios de una hora. Tiempo que no fue suficiente. Partiendo de lo anterior, se propuso trabajar los sábados sesiones de dos horas con los estudiantes, después de una clase que tenían ese mismo día.

Por añadidura, se evidenció que algunas temáticas requieren más tiempo de trabajo en el aula, como, por ejemplo, el tema de la citación; además que los estudiantes empezaron a tener

dificultades para desarrollar el trabajo autónomo debido a la falta de tiempo, pues este era destinado a las actividades académicas de las diferentes materias de sus programas de pregrado. Problema que no se presentó en la unidad introductoria, ya que, al no tener asignación académica, ellos contaban con más tiempo y en casa se dedicaban a hacer las actividades propuestas o que habían quedado pendientes por terminar en las sesiones.

En las sesiones 3 y 4 se planteó un ejercicio de escritura que iniciaban en la sesión 3 y continuaba en la sesión 4; esto fue confuso para los estudiantes, pues no entendieron la instrucción, ni vieron la conexión entre las dos actividades, así que, debió reestructurarse esta actividad en una sola sesión y revisar las instrucciones para que no generaran confusiones.

Adicionalmente, el estudiante de Arqueología, Aimema Urue, sugirió que debían usarse más ejemplos en las clases y en el material para garantizar la comprensión de los temas abordados, sugerencia a la cual se unieron los otros estudiantes. También expresaron la necesidad de que se les explicara varias veces los temas para garantizar la comprensión.

Frente al trabajo autónomo, manifestaron que aún les costaba identificar las ideas principales y secundarias en un texto, hallar qué es lo más importante de lo que se lee, y dijeron que tardaban mucho tiempo leyendo los textos que les asignaban en las diferentes materias de sus programas de pregrado.

Luego de la entrevista grupal, llamó la atención que los estudiantes presentaban inquietudes en relación con la escritura en su lengua materna, así, uno de los estudiantes propuso que les dejara un escrito en su lengua. Con relación a esta inquietud, la docente les aclaró que los podía asesorar en la escritura en español como segunda lengua, porque desconocía sus lenguas maternas.

Adicionalmente, ya tenían dudas frente a si debían escribir su proyecto de pregrado en español o en su lengua materna.

La sicóloga que hace parte de las clases planteó el problema de la traducción de algunos conceptos de la lengua materna de los estudiantes al español, pues muchos de estos conceptos al traducirlos pierden la carga semántica que se asocia a la cosmovisión; por lo tanto, ella sugirió escribir tales palabras en la L1 y usar notas al pie de página para aclarar tales términos.

Así, partiendo de lo anterior, para la siguiente unidad se destinó más tiempo a las sesiones de trabajo, garantizando el trabajo presencial mínimo de dos horas, se siguió trabajando la lectura frente a la identificación de ideas principales en un texto, la identificación de argumentos, se revisaron las instrucciones para que fueran más claras y no se fragmentaron las actividades para evitar confusiones, y se potenciaron los aciertos.

Ciclo 2

Al finalizar las sesiones de la segunda unidad, en la que se abordó la argumentación, se desarrollaron tres sesiones de dos y tres horas. Partiendo de la intervención pedagógica, el material, y de la reflexión y análisis del diario de campo y entrevista semiestructurada a los participantes, se encontraron como aciertos los temas y los ejemplos que contribuyeron a la comprensión de los temas.

Los estudiantes relacionaron el concepto de la argumentación con ejemplos y situaciones que se presentaban en sus territorios. Particularmente, el estudiante Uitoto expresó que él tuvo que argumentarle a sus amigos el porqué de volver a sus tradiciones, a pesar de que muchos le decían que eso era parte del pasado y que no lo hiciera.

A través de los ejemplos, los estudiantes llegaron a identificar argumentos débiles y posibles contraargumentos, especialmente cuando se parte de generalizaciones. Adicionalmente, cuando argumentaron acerca de temas de su interés y frente a lo que conocen motivó a los estudiantes a discutir y opinar frente a estos temas. Esto contribuyó a crear seguridad en ellos al expresar sus ideas, pues como manifestaron en algunas de las clases, al opinar, se sienten un poco inseguros y a veces no alcanzan a participar (Diario de campo, 28 de julio de 2018).

Al trabajar los tipos de argumentos, el abordar primero el concepto de analogía facilitó comprender que existen tipos de argumentos por analogía. Los estudiantes desconocían este concepto, pero luego lo relacionaron con lo que conocían, así, por ejemplo, la estudiante de Sociología, Juliana, ofreció como ejemplo “indio-selva, capunia⁵-ciudad” (diario de campo, 28 de julio de 2018); y la estudiante de Psicología, Ludy, puso como ejemplo la analogía “si el carro necesita gasolina, el cuerpo necesita agua” (Diario de campo, 28 de julio de 2018).

Algunos de los temas abordados en las clases coincidieron con los de la clase de lenguaje, no obstante, los estudiantes se sentían más cómodos en el espacio de estas clases, porque se sentían con más confianza para participar, y como afirmó el estudiante de Antropología “a usted le entendemos más” (Miguel, ESG2⁶, 18 de agosto de 2018). También afirmaron que en la otra clase se veían los contenidos más rápido, pero ayudaba que ya los hubiéramos trabajado en las clases de argumentación, como afirmó el mismo estudiante de Antropología “usted explica más detallado ella habla y habla y a veces no le entendemos” (Miguel, ESG2, 18 de agosto de 2018), o la

⁵ *Capunia*, termino usado por la estudiante embera para referirse a los blancos o los no indígenas.

⁶ En adelante ESG (Entrevista Semiestructurada Grupal) y el número de la entrevista, se hicieron tres.

estudiante de Sociología “si es que ella explica rápido y a veces por tiempo no le entiendo, pero ayuda que acá ya lo vimos” (Juliana, ESG2, 18 de agosto de 2018).

En contraste, se identificaron como aspectos a mejorar la identificación de ideas principales y el manejo del tiempo. Al revisar los resúmenes, los estudiantes manifestaron que aún se les dificultaba hallar la idea principal de un texto, y en el caso de una de las estudiantes, parafrasear. Así, los estudiantes necesitaban más trabajo y estrategias de lectura. Es posible que este aspecto no se logre mejorar significativamente con esta intervención, pero será un aspecto para tener en cuenta en las recomendaciones.

Nuevamente, el manejo del tiempo fue un aspecto por mejorar pues no se alcanzaban a ver todas las temáticas de acuerdo con la programación de cada sesión. Esto implicó que hubiera más sesiones de trabajo y más ejercicios prácticos en la clase para comprobar si se entendían los temas. Hubo demasiadas actividades en cada sesión y no se alcanzaban a desarrollar todas en la clase; estas podrían haberse desarrollado en casa, pero por las responsabilidades académicas los estudiantes no lo hicieron.

Con relación a las actividades, se atendió la sugerencia del ciclo anterior, se incluyeron más ejercicios, solo que por cuestiones de tiempo a veces no se alcanzaron a abordar en la clase. Así, hubo que valorar la pertinencia de mantener todas las actividades para que en futuras intervenciones pedagógicas el docente escoja las actividades que considere oportunas para trabajar con los estudiantes.

También expresaban que al momento de argumentar de forma oral se les dificultaba enunciar algunas ideas en español, razón por la cual, en ocasiones, no alcanzaban a participar en las clases o los otros estudiantes no les entendían y podían pensar que ellos no sabían del tema. En

la sesión cinco los estudiantes solicitaron trabajar la exposición oral porque tenían exposiciones pendientes y actividades de acentuación y sobre cómo tomar notas.

En consecuencia, como estrategias de mejora se incluyeron más ejemplos en las temáticas de la unidad tres y en las clases, se mejoró el manejo del tiempo y se escogieron las actividades más relevantes para trabajar las temáticas en clase.

Para analizar y procesar los datos, se partió de un análisis a priori (Freeman,1998) que tuvo como punto de partida, los ejes teóricos que guiaron la investigación: interculturalidad, los Nuevos Estudios de Literacidad, la escritura en español como segunda lengua y los elementos pedagógicos; además de la argumentación.

Los ejes anteriores, son relevantes ya que, dentro de los interrogantes centrales estaban cómo propiciar un diálogo intercultural, las estrategias didácticas implementadas que mejor favorecieran el proceso de enseñanza- aprendizaje de la escritura argumentativa, en el marco de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), pues el concepto de escritura que sustenta el trabajo ha sido la escritura como práctica social. Igualmente, la argumentación fue un eje central para el desarrollo del ensayo argumentativo y lo que implica argumentar en la academia y empoderar a los estudiantes a través de la argumentación.

Capítulo 5: Resultados y discusión

En este capítulo se presentan los datos recolectados, la interpretación y discusión que surgen al confrontar los datos encontrados con la teoría, para así describir los resultados.

Luego de la implementación de la propuesta, y con base en el análisis a priori de datos (Freeman, 1998), partiendo de la información recolectada a partir del diario de campo, de las entrevistas semiestructuradas grupales e individuales, de las actividades y las producciones escritas de los estudiantes, tal como se narró en el análisis de datos, se describen a continuación los hallazgos en las siguientes categorías y subcategorías:

5.1 Interculturalidad

Uno de los ejes de la intervención pedagógica fue la interculturalidad crítica que, desde la perspectiva de Walsh (2009), se da cuando se promueven la negociación y relaciones de igualdad, aunque se reconocen y se reflexiona frente a las relaciones de poder. Hay que mencionar que, en las interacciones en el marco de las clases, siempre se partió del reconocimiento de los saberes de los estudiantes, tanto ancestrales como de sus experiencias y bagaje cultural que tenían al llegar a la universidad. Se buscó propiciar un contraste y un diálogo de saberes en el que se reflexionara frente a las relaciones de poder entre las culturas, pero, que se reconociera igualmente la importancia de todas las culturas y todos los saberes.

En Colombia, al ser un país pluricultural, surge la necesidad de fomentar la interculturalidad crítica que plantea Walsh (2009), para no seguir promoviendo el pensamiento colonial que permea las interacciones con aquellos que no son hablantes de la lengua mayoritaria, en este caso, el español, y que perpetúan la desigualdad en nuestro país. Como afirma la misma autora, se debe vivenciar la interculturalidad de forma recíproca y no unidireccional

relacionándolo solamente con lo indígena. Como sociedad, y particularmente en las interacciones académicas en la educación superior, debe promoverse el diálogo intercultural que enriquezca el aprendizaje, por lo cual, se implementó un programa para la escritura argumentativa que no solo partiera de la cultura de la lengua mayoritaria, sino que se involucrarán las culturas de los estudiantes con el fin de llegar a la producción escrita y argumentativa.

Dicho lo anterior, se encontraron las subcategorías: diálogo intercultural, choque cultural y empoderamiento, que surgieron de la lectura de los diarios de campo y entrevistas semiestructuradas; aunque, fueron relacionadas y etiquetadas de acuerdo con el análisis a priori de datos (Freeman, 1998).

5.1.1 Diálogo intercultural

Las clases fueron un espacio que dio cabida a las culturas de los estudiantes en condiciones de igualdad, pues provenían de diferentes pueblos originarios, y pudimos contrastar las miradas y posiciones frente a los temas discutidos; no solo la perspectiva que se tuviera desde la cultura de la segunda lengua. Esto es fundamental en la materialización de la interculturalidad crítica, porque así se da cabida a las diferentes culturas y se aprovecha la diversidad para aprender y cuestionar las dinámicas sociales actuales en las que se privilegia solo una mirada de la realidad.

Ahora bien, este es un paso para contribuir desde la educación a la construcción de la interculturalidad crítica, que idealmente, no debería vivenciarse solamente en una clase, sino en las interacciones cotidianas de los colombianos.

Sin embargo, y con lo que respecta a esta investigación, en las actividades propuestas en las unidades didácticas se recurrió a abordar los temas partiendo de lo que los estudiantes

conocían y haciendo un contraste cultural que fuera la base para propiciar un diálogo intercultural.

Así pues, desde temáticas como la educación, las narraciones de origen, la escritura en lengua propia (L1) y el concepto de territorio, se promovió un diálogo desde distintas miradas, reconociendo las diferencias y semejanzas de estas perspectivas para de alguna forma a entender cómo piensa el otro.

Es así como, al abordar el tema de la educación, los estudiantes trajeron a colación los procesos de etnoeducación y de educación propia que se viven en sus territorios. Por ejemplo, el estudiante macuna, afirma que se habla de “la educación para la vida” (Miguel, Diario de campo, 10 de julio de 2018) y desde esa perspectiva, desde pequeños, los hombres y mujeres son educados para desempeñar un rol en su comunidad, los hombres son educados para ciertos oficios: pueden ser oradores, payés, o danzadores. En contraste, las mujeres son educadas para trabajar la cerámica, para ser contestadoras (en la danza) o contadoras de historias, desde su rol femenino. Además, es una comunidad multilingüe por la presencia de varias etnias en el territorio, y entre todos se entienden (Diario de campo, 10 de julio de 2018).

Igualmente, según contaron las estudiantes, para los Embera, la educación se da de acuerdo con el género y el rol que se espera desempeñen en sus comunidades. Juliana, quien es embera, dice que la educación se da de acuerdo con el género, femenino o masculino, y así se cumplen las labores. Las mujeres deben obedecer a los hombres y no se pueden cuestionar esas tradiciones. También se educan en la comunidad (Diario de campo, 10 de julio de 2018).

Por otro lado, para Los Nasa, en su resguardo, como describe la estudiante Ludy en su ensayo, el fogón es fundamental en la educación de este pueblo, porque es el centro desde el cual se educa, se enseñan la lengua y otros saberes. No obstante, algunos ya no usan el fogón y se está

dejando de enseñar la lengua, además los jóvenes no quieren hablarla porque hablan español (Diario de campo, 6 de mayo de 2019).

Otro testimonio, el del estudiante Murui-Muina, narra algo similar en relación con la juventud y que no desean aprender o seguir sus tradiciones. No obstante, reconoce y afirma que tampoco tienen la culpa porque están muy influenciados por la cultura occidental (Diario de campo, 16 de julio de 2018).

Al respecto, la docente contrastó lo que narraban los estudiantes y lo que sucede en la cultura dominante, ya que, la educación se ha reducido a la escuela y a los espacios de escolarización, desestimando el rol e importancia que tiene la familia y la sociedad en la educación de las personas.

Consideremos ahora, cuál es la perspectiva que tenemos de educación, al no ser indígenas. Generalmente pensamos en la escuela, y seguramente nos es difícil concebir la educación fuera de ella. De manera que, cuando no existe una escuela en un lugar, por ejemplo, en un territorio indígena, pensamos que no hay educación y que necesitan una escuela.

Esto es comprensible porque así nos han formado, pero, como expresaron los participantes, la educación está pensada de una forma diferente y viene de la familia y la comunidad; sin negar que hoy en día se promueven procesos de etnoeducación en los que se busca que haya un equilibrio entre los saberes la cultura propia y los de la cultura dominante, y que también asisten a la escuela.

Además, en la primera entrevista semiestructurada grupal surgió el tema de la escritura en su lengua materna, ya que, los estudiantes tienen inquietudes frente a la escritura de su tesis, que se espera sea en su lengua materna. Incluso, el estudiante Aimema Urue hizo la solicitud de que

les dejara un trabajo en lengua materna “...un poco más de escrito, de la parte, de la escritura propia ¿sí?, que eso para mí sería importante que usted nos dejara un trabajito y que cada uno de nosotros pudiera hacer unos escritos en nuestra lengua” (Aimema Urue, ESG1, 21 de julio de 2018).

De acuerdo con la solicitud del estudiante, y como Juliana expresó en la misma entrevista, la docente a cargo del curso no podría asesorarles en la escritura en su lengua materna, porque no conoce sus lenguas, no obstante, se encontró como válida su inquietud, debido a que desde la interculturalidad crítica estas discusiones tienen cabida, el cuestionar que el proceso sea solo desde la segunda lengua es parte del reconocimiento de que sería mejor si fuera un proceso bilingüe en el que las dos lenguas tengan cabida; pero, infortunadamente, el diálogo se ha propiciado desde la cultura ante la imposibilidad de la docente de garantizar un proceso bilingüe de la escritura.

Ahora bien, otro aspecto para tener en cuenta al hablar de la lengua materna y de la segunda lengua es la traducción. Tanto en las sesiones de clase, como en la primera entrevista semiestructurada, se hizo referencia a que hay términos en lengua propia que al ser traducidos al español pierden su carga semántica. Así, por ejemplo, y como lo planteó la sicóloga (que participó en algunas de las clases) del *Programa Interacciones Multiculturales*, quien recordando las palabras del taita Juan Muelas expresó:

...muchas veces cuando se trae, se traduce, se pierde todo ese sentido, todo ese significado con el que viene, y muchas veces lo que hace es como igualarse a lo que se dice acá, por ejemplo, lo que se dice en nasa *thêwa*... (Catalina, ESG1, 21 de julio de 2018).

En este caso, se hace referencia a la palabra *thê'wala* que se traduce al castellano como *médico tradicional*. Así pues, luego la estudiante nasa complementa explicando por qué la traducción le quita el significado a la palabra:

...porque *thê'* es algo grande, mayor diré, y *wala* es grande, entonces ahí que está diciendo médico tradicional, pues no se especifica lo que en nuestra lengua quiere decir como una palabra muy sagrada, y en español no se escucha así, como dice el taita como algo muy simple. (Ludy, ESG1, 21 de julio de 2018).

De igual modo, al tratar el tema de la acentuación, los estudiantes manifiestan que, en sus lenguas, el acento también va en las vocales, aunque reconocen que no saben mucho de la lingüística de sus lenguas (Diario de campo, 4 de agosto de 2018).

A su vez, al hablar de la argumentación, los participantes manifestaron que en su comunidad quienes argumentan son los sabedores a través de narraciones y explican y argumentan acerca de la medicina, por ejemplo; en la maloca⁷ todos participan, en especial quienes más saben (Diario de campo, 28 de julio de 2018).

Además, en los ensayos de los estudiantes Aimema Urue y Ludy se evidenció la cosmovisión de sus culturas Uitoto y Nasa, respectivamente. Así, por ejemplo, desde la cosmovisión de los Uitotos las historias de origen configuran una visión de la realidad única y propia que difiere de la nuestra, del paradigma occidental; no obstante, y no por esto desde las clases entraría a descalificar o desconocer esta visión de mundo por ser diferente de la nuestra.

⁷ La maloca es la casa familiar, comunitaria donde se comparten actividades colectivas y ceremoniales que congregan a la comunidad. (Aimema Urue, comunicación personal, 27 de abril de 2019)

Bajo esta misma perspectiva, el territorio y la chagra, lugar en el que se siembra, son fundamentales y según el estudiante Aimema Urue, los campesinos y ellos tienen diferentes técnicas de cultivo (Diario de campo, 27 de abril de 2019). Adicionalmente, la chagra contribuye al sustento y producción de alimentos para el consumo familiar o comunitarios, el interés no es la producción a gran escala ni la comercialización de estos productos, por lo menos en su territorio. La tierra se cura y se pide permiso para cultivar.

Por otra parte, el tener en cuenta la cultura de los estudiantes fue valorado positivamente por los participantes, así, el Taita, coordinador del *Programa Interacciones Multiculturales*, expresó que le gustan las dinámicas de la clase porque tiene en cuenta la realidad e identidad de los estudiantes (Diario de campo, 11 de julio de 2018).

Además, en la primera entrevista semiestructurada, realizada al final de la primera unidad para valorar la propuesta pedagógica, la estudiante Ludy afirmó que las clases le habían aportado y el hecho de tener en cuenta su cultura también:

... también hicimos parte de la cultura porque también en ocasiones hablábamos de la cultura cuando estábamos, de por lo menos mirando lo de ideas, entonces eso se va, con las, las ideas se van con la cultura, entonces también me pareció muy interesante porque, eh casi nunca me había pasado eso y también por otra cosa, por lo que ella [refiriéndose a la profesora] también entiende lo que nosotros queremos expresar porque muchas veces hay profesores como ella dice, nosotros escribimos con estas intenciones, pero entienden otras cosas, entonces ella por lo menos tiene la idea de, o sea ya por lo que nos ha tratado, ya sabe qué queremos decir en ese texto... (Ludy, ESG1, 21 de julio de 2018).

Así, el estar en contacto con diferentes culturas implica una apertura mental en la que quien orienta el proceso académico esté en la disposición de aprender y tratar de entender formas diferentes de ver la realidad, por ejemplo, la perspectiva y el rol según el género, que puede no coincidir con la perspectiva de género que se tiene en la ciudad. Esta actitud es fundamental para propiciar un diálogo intercultural y para promover la interculturalidad crítica en el aula y no solo una interculturalidad funcional de la que habla Walsh (2009).

Cabe resaltar que, en la Universidad Externado de Colombia el *Programa Interacciones Multiculturales* (PIM) hace un acompañamiento a los estudiantes indígenas que ingresan desde el primer semestre hasta su graduación. Desde este programa se propende por el fortalecimiento de la cultura de los estudiantes para no llegar a la aculturación por estar en contacto con la cultura dominante, y de alguna forma brindar el acompañamiento y apoyo del que se ha hablado en las investigaciones de Agray (2014) y Bustamante (2005).

El coordinador Juan Muelas afirmó que ingresó al programa para “...trabajar con los muchachos acá todo ese tema [refiriéndose a lo identitario] porque en las universidades, en ninguna universidad trabajan lo nuestro, solamente dan cupos, venga y estudie y le aplican es el rigor que ellos llaman académico, que ellos llaman científico” (Muelas, ESI, 23 de mayo de 2018). Entonces, el Taita se refiere a la necesidad de no dejar de lado las culturas de los estudiantes, y de propiciar el diálogo intercultural.

Fue desde este espacio que se ofreció la propuesta pedagógica de esta investigación porque se reconoció la necesidad de que los estudiantes tuvieran un apoyo en escritura. En consecuencia, propiciar un diálogo intercultural en el aula contribuye a enriquecer los espacios de discusión y genera confianza al usar la segunda lengua, porque los estudiantes hablan de temas

que conocen y de los cuales pueden hablar con más seguridad, además de contrastar su cultura con la cultura de la lengua meta.

Si bien esta es la sistematización de una experiencia bajo la interculturalidad crítica, que como explica Walsh (2009) debe construirse, somos los docentes quienes debemos materializarla en el aula y eso fue lo que se buscó con la propuesta pedagógica.

5.1.2 Choque cultural

El choque cultural, entendido como el impacto afectivo y cognitivo que puede llegar a tener el aprendiente o hablante de una segunda lengua al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente a la suya (Centro Virtual Cervantes, 2019), se evidenció en los estudiantes al llegar a la ciudad.

Salir de sus territorios trae nuevas experiencias para los estudiantes, en las cuales han tenido que aprender a adaptarse a diferentes prácticas culturales. Es así como, en un principio el choque cultural se ha dado en estos participantes, debido al encuentro de dos culturas en las que hay una cultura dominante y una cultura minoritaria, como son consideradas las culturas indígenas en nuestro país.

Luego de conversar con los estudiantes y partiendo de las actividades de las clases, en general, ellos manifiestan que es duro llegar a la ciudad, el aire, el agua, la alimentación es algo nuevo. Les hacen falta sus lugares sagrados, sus tradiciones, la orientación de sus mayores, su familia y su comunidad (Diario de campo, 9 de julio de 2018).

En el escrito que narra su llegada a la ciudad, Miguel estudiante macuna, escribió:

Para mí esto fue una cosa muy dura adaptar el clima, el ruido, la comida, conocer las ubicaciones, hasta aún sigo sin conocer y espero conocer. De los 5 días que llevo ya voy como ubicando poco a poco por que venir de una selva hacia una ciudad es duro... (Ver anexo 5).

Por otra parte, la estudiante Ludy también narró su experiencia al llegar a la ciudad de esta forma:

...llegué a mi nuevo hogar, me sentía encerrada, no había un lugar donde podía respirar aire puro, o escuchar el sonido del campo, tuve una experiencia por el cambio de lugar, del campo a la ciudad, la gente no es solidaria, no tienen buenos modales como a los que estaba acostumbrada. (Ver anexo 6, texto de la estudiante)

Al respecto, estos testimonios coinciden con los hallazgos de investigaciones anteriores, Soler (2013), Agray (2014) y Bustamante (2005); en las que también se reportó el choque cultural, y además fue una variable que se considera generó deserción en las universidades que formaron parte de esas investigaciones.

Adicionalmente, uno de los estudiantes encontró como desventaja al estar en la ciudad, que los trabajos que él sabe hacer (cultivar y pescar) no se pueden desarrollar acá. En consecuencia, no se sentía preparado para encontrar una actividad económica en Bogotá (Diario de campo, 9 de julio de 2018).

Por otra parte, la estudiante nasa, Ludy, manifestó que ha sido discriminada por ser indígena y eso ha llevado a que los jóvenes de su comunidad “quieran civilizarse” (Diario de campo, 10 de julio de 2018). Al respecto, la estudiante embera, también dijo que es un problema

que en las comunidades no se quiera enseñar la lengua propia por preferir el español. Así, su sobrino habla y mezcla palabras del español y del embera (Diario de campo, 16 de julio de 2018).

La discriminación genera que los miembros de pueblos originarios no quieran usar su lengua y quieran pasar desapercibidos, pues la condición de ser indígena, en algunos lugares, puede ser señal de poco prestigio y ha llevado a que sean absorbidos por la cultura dominante.

Las estudiantes, Juliana y Ludy, narran que creen que sus compañeros no tienen las mismas necesidades académicas que ellas presentan, debido a que vienen de colegios privados de estrato alto y han viajado bastante. No obstante, hay que aclarar que, las estudiantes manifestaron que no han sido discriminadas en la universidad, que sus compañeros les colaboran en los trabajos grupales y cuando no entienden algo (Diario de campo, 25 de agosto de 2019).

Por otro lado, el estudiante de Antropología aplazó el semestre. Asistió a 13 de las sesiones. El estudiante tuvo que volver a su territorio, a finales de agosto de 2018, por razones familiares, no obstante, el coordinador del *PIM*, Giovanni Simbaqueba, opina que además de esas razones, el estudiante no se adaptó a la ciudad y por eso aplazó. Entonces, el choque cultural sería una de las causas del aplazamiento del estudiante. Adicionalmente, el coordinador afirma que es común que esto se presente porque muchos aplazan y tienen una deserción alta y que de los que ingresan, se gradúa solo el 10 % (Diario de campo, 25 de agosto de 2018).

De hecho, Miguel al finalizar una clase manifestó que una de sus compañeras lo había alegrado al hacerlo reír, pues estaba aburrido por las ocupaciones, porque había descuidado su formación como *payé* (líder y médico en su territorio) la alimentación no le ayudaba tampoco y tenía problemas económicos para permanecer en la ciudad (Diario de campo, 28 de julio de 2018).

Otro caso fue la deserción de la estudiante de sociología, Juliana, quien deseaba hacer el cambio al programa de Derecho y no fue admitida; razón por la cual, al finalizar el semestre se retiró ante la imposibilidad de hacer el cambio de programa.

En resumen, el choque cultural fue una subcategoría que emergió en el desarrollo de las clases pues es parte del proceso que deben vivenciar los estudiantes al estar fuera de sus territorios y especialmente en una ciudad como Bogotá. Aunque los estudiantes luego de un tiempo se adaptan a la ciudad, es importante contar con un espacio y con la flexibilidad de los docentes para reconocer las necesidades de este tipo de población que enfrentan situaciones no solo académicas sino personales que afectan su desempeño en las clases. Nuevamente se insiste en el rol del docente para que genere procesos de diálogo intercultural y de asesoría para aquellos que recién llegan al contexto académico y a la ciudad.

En la propuesta didáctica se dio cabida a la expresión de los estudiantes, quienes al tratar los temas de la unidad introductoria (la llegada a la ciudad y la cultura universitaria) manifestaron el choque cultural vivido al llegar a esta ciudad. Igualmente, en las preguntas iniciales que propiciaban el diálogo en las clases, se expresaron las situaciones en las que los estudiantes sintieron el choque cultural.

5.1.3 Empoderamiento

Desde la perspectiva de la pedagogía decolonial, un elemento de la interculturalidad crítica es “favorecer procesos de empoderamiento” (Ferrão, 2013, p. 159) para aquellos que en nuestro país forman parte de las llamadas minorías, y que históricamente no se han tenido en cuenta por la cultura mayoritaria.

Como colombianos desconocemos la diversidad lingüística y cultural de nuestro país, y esto es muestra del pensamiento colonial que ha perdurado hasta nuestros días. Conocer y hacer visible esta realidad, es el primer paso para reconocer al otro, y propiciar un diálogo intercultural no solo en el que se tengan en cuenta las dos culturas, sino en el que se cuestionen las relaciones desiguales mediadas por el poder, que permean las interacciones de los colombianos provenientes de diferentes culturas y hablantes de diferentes lenguas.

Es así como, en las clases surgieron espacios de discusión en los que se cuestionaron las relaciones de desigualdad entre indígenas y no indígenas, o se instó a los estudiantes a opinar o a dar a conocer su opinión frente a los temas abordados.

Así, por ejemplo, en una de las sesiones, luego de leer el texto “Acciones para desarrollar la escritura de las lenguas indígenas” de (Vigil, sf.), en el cual se hablan de acciones para que la escritura sea producto de las necesidades e intenciones de los pueblos indígenas y no impuestas por la iglesia o la escuela, como se ha dado, según la autora, Aimema Urue afirmó “la iglesia nos ha hecho mucho daño” (Diario de campo, 16 de julio de 2018), y explicó que con la religión se empezaron a ver sus costumbres como satánicas.

El mismo estudiante, Aimema Urue, hizo referencia a la influencia de la cultura occidental no solo con la religión, también por la lengua. El estudiante mostró su preocupación frente a la pérdida de lenguas y de cómo el gobierno hace muy poco, aunque hay leyes de protección. Al respecto la docente interpeló que la preservación de las lenguas depende de los hablantes y de que estos deseen hablarla y preservarla. Aimema Urue contra argumentó que no es culpa de los pueblos indígenas pues la influencia de la cultura occidental es grande, como se había mencionado en el apartado anterior. El estudiante Miguel, también expresó que debido a esta influencia el pueblo cubeo está a punto de perder su lengua (Diario de campo, 16 de julio de 2018).

Hay un reconocimiento de la cultura dominante y de la influencia que esta tiene en sus culturas y lengua. Particularmente, el estudiante Aimema Urue mostró en varias oportunidades su interés por preservar su conocimiento ancestral, a pesar de que, muchos de sus compañeros en el colegio se burlaron de él cuando expresó que quería ser Cacique de su comunidad (Diario de campo, 27 de abril 2019).

Sin embargo, Aimema Urue está bastante empoderado frente a aprender cada vez más de su saber ancestral y lo manifiesta constantemente, y no solo eso, es por esto por lo que aprendió su lengua en el 2017 y la usa con mucho orgullo (Diario de campo, 20 de abril de 2019). De hecho, el tema que escogió para su ensayo parte de su interés de dar a conocer su cultura y cosmovisión, y en el avance de su ensayo habló sobre el origen de los Murui-Muina y cómo se configura parte de su cosmovisión. Si bien el estudiante estaba empoderado, encontró eco en las clases porque pudo escribir acerca de sus saberes y así visibilizar uno de sus propósitos, que los demás conozcan y reconozcan su cultura y la existencia de los Murui-Muina, pueblo Uitoto del Amazonas. Incluso, se llegó a convertir al cristianismo, como muchos en su comunidad, a pesar de eso, y en ese proceso de empoderamiento dejó de ser cristiano y afirmó “ahora soy crítico” (Aimema Urue, Diario de campo, 20 de abril de 2019).

Igualmente, Aimema Urue mameaba habitualmente como práctica para estar en contacto con su saber ancestral, incluso cantaba en su lengua mientras escribía (Diario de campo, 20 de abril 2019). Constantemente manifestaba que extraña su territorio, la comida y su familia, pero, que, aun así, tenía una responsabilidad como Uitoto al estar estudiando para volver y retribuir lo recibido en su comunidad. El vivenciar sus prácticas identitarias en la ciudad, muestra el empoderamiento del estudiante.

Ahora bien, en relación con el español, los estudiantes manifestaron unas necesidades inmediatas que surgieron de sus interacciones en la academia. Frente a esta preocupación la docente les recordó que el español, al ser su segunda lengua, requiere de seguir desarrollándose para aumentar su nivel. Juliana argumentó que necesitaban aprender ya porque los requerimientos y necesidades eran inmediatas y que su nivel de lengua afectaba las interacciones académicas, no solamente al escribir, también al momento de interactuar de forma oral en las clases y habían sentido que en ocasiones no podían expresarse en español. A Miguel, particularmente, le preocupaba que los profesores pensarán que no sabe porque no lograba expresar sus ideas fluidamente en español; las estudiantes Juliana y Ludy también se identificaron con Miguel, pues decían que les sucedía lo mismo (Diario de campo, 28 de julio de 2018).

Con relación a las dificultades para expresarse en español, se buscó empoderar a los estudiantes desde el reconocimiento que el español no es su lengua materna, y que en ese sentido se encontraban aún en proceso de aprendizaje de la lengua; además, que era importante que ellos manifestaran tal particularidad ante sus compañeros y docentes, que posiblemente desconocían esta realidad y podían creer que tienen un dominio del español como si fuera su lengua materna.

A su vez, las temáticas (educación propia, conocimiento propio y escritura en lengua propia) escogidas por los estudiante para escribir los textos y desarrollar los ejercicios en clase, muestran un nivel de empoderamiento que ha sido apoyado desde el *Programa Interacciones Multiculturales* porque no se desea que los estudiantes asimilen la lengua y cultura mayoritaria, sino que fortalezcan su identidad a medida que aprenden de la cultura mayoritaria, al respecto, Juliana afirmó en una de las entrevistas semiestructuradas:

...ya estamos en una universidad, ya que no es de nosotros sino del otro lado, entonces uno dice, bueno, hay que aprender lo otro también, lo de nosotros, pero con que uno aprenda lo

otros no quiere decir que lo de nosotros debamos dejarlo atrás y eso es lo que ha venido impartiendo ustedes acá, esos conocimientos y qué más... a mí me ha servido bastante [refiriéndose a las clases de escritura argumentativa] (Juliana, ESG, 21 de julio de 2018).

En síntesis, se promovieron espacios para discutir situaciones que pueden poner en desventaja a los estudiantes y sugerir acciones para no quedarse en el problema, además, se abrió espacio para visualizar el interés y la discusión frente a temas relacionados de su cultura propia, aunque partieran de la escritura y de la oralidad en español; que finalmente es una lengua que deben aprender para interactuar con las diferentes instituciones del estado y para relacionarse con la población mayoritaria, sin que esto signifique que deban dejar atrás su origen y cultura.

5.2 Propuesta pedagógica

En la implementación del programa diseñado para escribir un texto argumentativo, partiendo de la didáctica para la enseñanza de la escritura en segundas lenguas, de la visión de la escritura como proceso, de la pedagogía decolonial y de la interculturalidad crítica, y luego de la revisión de los instrumentos se establecieron como subcategorías: las estrategias didácticas, el material y las actividades de las unidades didácticas, las necesidades de los estudiantes, el nivel del español como segunda lengua y la permanencia. Estas subcategorías se asociaron a la propuesta pedagógica que es la categoría general.

5.2.1 Estrategias didácticas

Uno de los interrogantes centrales buscaba establecer la pertinencia de las estrategias didácticas en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la escritura argumentativa al promover el diálogo intercultural. Es por esto por lo que, en la ejecución de la propuesta se desplegaron una serie de estrategias que contribuyeran a la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes indígenas al escribir en español como L2:

5.2.1.1 Se partió de los conocimientos previos de los estudiantes. Para vivenciar la interculturalidad de forma bidireccional, como propone Walsh (2009), debemos involucrar los saberes y cultura de los estudiantes, de no hacerlo, estaríamos propiciando un espacio educativo unidireccional que no tiene en cuenta la diversidad cultural y étnica presente en nuestro país. Además, para vivenciar la interculturalidad crítica que plantea la misma autora, debemos propiciar el diálogo intercultural y reconocer lo que los estudiantes son y saben, además de brindar el espacio para que los estudiantes establezcan comparaciones, y por qué no, cuestionen la realidad.

Identificar los conocimientos previos que tenían los estudiantes fue una estrategia que favoreció su aprendizaje y la implementación del programa. Así, en las unidades didácticas para empezar cada sesión se propusieron preguntas para activar tales conocimientos (ver anexo 7). Al tener claridad frente a conceptos y temas que conocían los estudiantes se pudo orientar mejor el proceso. Así, por ejemplo, si los estudiantes no hubieran reconocido qué es un párrafo, por lo menos en su definición, habría tenido que abordarse este tema ajustando las actividades.

Los docentes no podemos dar por hecho que los estudiantes ya saben de algunas temáticas, pues como afirma (Clerici, 2013) el ingreso a la universidad requiere de alfabetización para cumplir con la complejidad de la escritura en este nivel. De modo que, la docente que implementó la propuesta no dio por hecho que conocieran todos los temas, pues como se encontró desconocían o tenían poco conocimiento de algunos conceptos como: las normas APA y el concepto de propiedad intelectual, léxico especializado, autores y referentes culturales de occidente.

Involucrar los saberes previos de los estudiantes fue un punto de partida para las clases y permitió conocer más sobre la cultura de los estudiantes pues relacionaban lo que saben y son con

los temas académicos. Con relación a los saberes previos frente a la escritura académica y la argumentación, se hará alusión en las categorías de escritura y argumentación.

5.2.1.2 El error como una oportunidad de aprendizaje. A partir de las producciones escritas de los estudiantes se tomaron fragmentos de estos, para diseñar algunas de las actividades del material, y así reflexionar frente a los errores encontrados al escribir en español. En la página 24 de la unidad 1 (ver anexo 8), se tomaron partes de los textos de diagnóstico para hallar la idea principal, y para hallar y discutir los errores en cuanto a concordancia y puntuación.

También, en la página 42 del material (ver anexo 9), se usaron palabras encontradas en las producciones escritas de los estudiantes y en las que hubo faltas ortográficas. Algunas de estas palabras aparecieron en el ejercicio de acentuación, con el propósito de reflexionar acerca de cómo se escriben estos términos y luego usarlos con correcta ortografía al escribir un texto, que fue el ejercicio que se planteó, luego de identificar qué tipo de palabras eran y si tenían acento ortográfico o prosódico.

Se debe agregar que, en la página 45 y 46 de la unidad 2, se tomaron fragmentos de los textos de los estudiantes para analizar por qué había falta de concordancia (ver anexo 10). En este ejercicio, la estudiante embera reconoció que el ejercicio “i” lo escribió ella porque “se come la s”, pero que iba a prestar atención a la hora de escribir. Uno de sus compañeros explicó que eso sucede porque ella es costeña (Diario de campo, 18 de julio de 2018). En ese momento, la docente retomó que la intención no era resaltar que se equivocaron, sino aprender y ver si les pasaba lo mismo a los otros compañeros y podíamos reflexionar acerca de cuál era el error para evitarlo en próximas ocasiones.

Esta fue una estrategia que respondió a las necesidades de los estudiantes y fue significativa porque ayudó a los estudiantes a comprender el porqué del error y a aprender de él, además, estas

sesiones de trabajo se presentaban de tal forma que los estudiantes no se sintieran expuestos o avergonzados, sino que se generaran la confianza para compartir los errores y aprender, luego de la retroalimentación. Si bien, esta estrategia puede usarse con todos los estudiantes, independientemente de su origen o lengua materna, lo importante es brindar un ambiente de confianza en el que un error no sea una forma punitiva, sino que sea una oportunidad para aprender.

Acercas de los ajustes en las estrategias y el material, estos se dieron con base en las observaciones dadas por los estudiantes, pues en la primera entrevista semiestructurada, manifestaron que debían incluirse más ejemplos al explicar cada tema, repetir las explicaciones, pues en ocasiones, explicar una sola vez no era suficiente (ESG1, 21 de julio de 2018). En consecuencia, a partir de la segunda y tercera unidad se incluyeron más ejemplos.

5.2.1.3 Se involucraron los intereses de los estudiantes. Desde un principio y partiendo del cuestionario de análisis de necesidades los estudiantes expresaron que dentro de sus temas de interés estaban la oralidad-escritura, escritura en lengua materna, política y educación. De hecho, los temas de interés se involucraron en los ejercicios de argumentación, incluso, en la planificación del ensayo. En un programa de español con fines académicos, deben tenerse en cuenta las necesidades de los estudiantes; sin embargo, estos intereses pueden ser particulares al trabajar con población indígena, pues subyacen temas identitarios y el interés por la reivindicación de sus derechos, en una sociedad en la que pueden haber sido vulnerados.

Estos temas propuestos en el cuestionario de análisis de necesidades habían sido temas de interés en la investigación desarrollada en la Universidad Nacional (Mora, Dos experiencias educativas y editoriales con estudiantes indígenas, afrodescendientes y de municipios pobres en la universidad desde una perspectiva intercultural., 2016), y también fueron de interés para los participantes indígenas de la Universidad Externado de Colombia.

Así pues, los estudiantes se sintieron más cómodos y seguros al argumentar desde su cosmovisión. Esto porque resulta más fácil hablar o escribir sobre aquello que conocemos. No obstante, y por el propósito del programa, se llevó a los estudiantes a contrastar los conocimientos de su cultura con los de la cultura occidental, pues los conceptos acerca de la escritura vienen de aquel paradigma.

En consecuencia, se buscó el diálogo intercultural en el que se tuvieran en cuenta las dos posiciones, inclusive, se incluyeron lecturas en el material que se relacionaban con los temas de interés y con una visión crítica frente a la posición occidental en relación con las prácticas de lectura y escritura en lenguas indígenas, en educación superior, en políticas educativas y frente a la oralidad y la escritura (ver unidades didácticas).

5.2.1.4 Se enfatizó en la necesidad de planear, redactar y revisar. Con respecto a la escritura como una práctica social, en este caso, escribir para la academia, y entendiendo la escritura como proceso (Cassany, 1990), se trabajaron los tres momentos al escribir, pues se identificó que los estudiantes no conocían técnicas de generación de ideas ni de planificación textual. En el diagnóstico, por ejemplo, se evidenció que los estudiantes usaban el flujo de escritura como una técnica de redacción, mas no de planificación (Diario de campo, 11 de julio de 2018).

La escritura en la universidad debe responder a las necesidades en ese contexto, y en ese sentido, los estudiantes necesitan conocer tales formas. Desarrollar la escritura como proceso puede facilitar la práctica de los estudiantes, independientemente de su procedencia. No obstante, lo que se escribe puede provenir de paradigmas diferentes al occidental, y es allí desde donde se debería aprovechar la diversidad para fortalecer la generación de conocimiento.

A través de la implementación de la propuesta se dieron herramientas a los estudiantes para enfrentar la escritura académica y luego de mostrárselas, se encontró que los estudiantes prefirieron la técnica de lluvia de ideas para generar ideas y los gráficos sencillos para la planificación (ver anexo 11), con lo cual se espera que organicen sus prácticas escritoras y se les facilite producir no solo un ensayo, también otros tipos de textos.

Particularmente, para la revisión se recurrió al uso de rúbricas con las que se especificaba qué se esperaba de los trabajos de los estudiantes. Se les explicó que el tener en cuenta los criterios de evaluación del texto es muy importante para cumplir con el propósito del texto, para que sea un texto de calidad y cumplir los requerimientos solicitados por los docentes.

En resumen, los estudiantes desean conocer y aprender las estrategias que faciliten la producción de textos académicos, solo que el dominio de estas prácticas requiere de tiempo, por lo que se espera que, al conocer las estrategias para planear, redactar y revisar, las puedan usar al momento de hacer sus trabajos escritor.

5.2.1.5 Se usaron rúbricas para la valoración de los textos. Una de las fallas que podemos llegar a tener los docentes es no ser claros y dar a conocer los criterios de evaluación para valorar un texto escrito. Aunque los estudiantes no estaban familiarizados con este instrumento, se les socializó al solicitarles un texto escrito, para que tuvieran en cuenta los criterios y lo que se esperaba encontrar en el texto. Las rúbricas (ver anexo 12) se diseñaron para los textos solicitados en las clases, además de para el ensayo.

La ventaja del uso de rúbricas para valorar un escrito es que le ayudan al estudiante a entender la valoración y a identificar sus fortalezas y los aspectos a potenciar.

5.2.1.6 Se asignó trabajo extra-clase. En el programa estaban planteadas unas horas de trabajo independiente, y en el material se propusieron actividades bajo la denominación de trabajo autónomo. En un principio, y por las limitaciones de tiempo, los estudiantes tuvieron que terminar actividades en casa y lo hicieron. Así, por ejemplo, en la segunda sesión, no alcanzaron a hacer el texto narrativo acerca de su llegada a Bogotá en clase, sin embargo, a la siguiente sesión los estudiantes lo presentaron (Diario de campo, 10 de julio de 2018).

Aunque, en un principio se desarrollaron las actividades de trabajo autónomo, con el pasar de los días y debido a que los estudiantes ya tenían responsabilidades académicas de sus materias de pregrado, dejaron de hacer las actividades en casa. En la sesión 5, teníamos pendiente la entrega del texto final acerca de la oralidad, pero dos estudiantes no lo terminaron (Diario de campo, 18 de julio de 2018). Igualmente sucedió al escribir argumentos, los estudiantes no terminaron los argumentos en casa, así que los terminaron en la clase (Diario de campo, 11 de agosto de 2018).

En vista de lo anterior, se procedió a trabajar todas las actividades en clase, pues los estudiantes argumentaban que no tenían tiempo para desarrollar estas actividades en casa y se tomó la decisión de trabajar sesiones de tres horas para optimizar el tiempo.

En síntesis, las anteriores estrategias funcionaron con los estudiantes indígenas universitarios que participaron en la propuesta, no obstante, es posible que sean funcionales con los estudiantes universitarios en general. Así que, podría afirmarse que no se necesitan estrategias diferentes para estudiantes indígenas, sin embargo, lo que las hizo distintivas es que se tuvieron en cuenta las particularidades, intereses y necesidades de esta población al promover el diálogo intercultural y al tener en cuenta otras visiones del conocimiento y de la vida. Adicionalmente, podría potenciarse el uso de rúbricas para que sean funcionales al momento de escribir y replantear el trabajo extra clase cuando las clases no forman parte de las materias de pregrado.

5.2.2 *Material y actividades*

Con relación al material y a las actividades propuestas, se partió de las recomendaciones de Marín (2009) para la educación en contextos interculturales, y para el diseño de las actividades. De manera que, se acercaron los contenidos a las necesidades de los estudiantes y de acuerdo con las temáticas de interés, que surgieron del análisis de necesidades y del diagnóstico, y buscando que las actividades y el material fueran motivantes para los estudiantes.

Lo anterior, también, en atención a los lineamientos de *La Política de educación superior inclusiva* (MEN, 2013) que proponen estrategias para la permanencia, pertinencia y calidad; estas fueron tenidas en cuenta para el diseño de las unidades didácticas. Frente a la permanencia, desde el MEN se sugiere apoyar a los estudiantes con programas para mitigar la deserción, entonces, si una de las causas para desertar es la necesidad de aprender la literacidad académica, ofrecer un espacio de asesoría con tal fin, al ingresar a la universidad, es necesario.

Con relación a la pertinencia, como también lo sugiere Marín (2009), el MEN recomienda propiciar el diálogo de saberes e involucrar temas de interés para esta población. Además, para garantizar la calidad, el MEN aconseja que los docentes tengan en cuenta la diversidad en el aula. Estas recomendaciones fueron atendidas al diseñar el material y las actividades implementadas.

Asimismo, se tuvo en cuenta la retroalimentación recibida de los estudiantes en las entrevistas semiestructuradas grupales y en los diarios de campo, para hacerlos partícipes de la valoración y pertinencia del material. De ahí que, luego de la implementación de la unidad uno, los estudiantes sugirieron incluir más ejemplos frente a las temáticas abordadas (Aimema Urue ,ESG1, 21 de julio de 2018). Luego, en la entrevista semiestructurada al finalizar la segunda unidad, la estudiante Juliana manifestaba que los ejercicios prácticos son importantes y

necesarios, pero que el tiempo no estaba alcanzando para desarrollarlos (Juliana, ESG2, 18 de agosto de 2018).

En las primeras sesiones se tardó más tiempo de lo esperado discutiendo acerca de las experiencias de los estudiantes al llegar a la ciudad y sobre la educación. Estos temas fueron bastante motivantes y generaron discusión y participación, lo que generó que se empleara bastante tiempo en la discusión. No obstante, con los temas que se vieron más adelante, aunque también generaron interés y participación, se controló más el tiempo.

Por otra parte, de acuerdo con las necesidades que fueron presentando los estudiantes se incluyeron temas como la acentuación, la concordancia, y uso de la coma; al respecto, se ampliarán los resultados en la siguiente subcategoría, necesidades de los estudiantes.

Con relación a las instrucciones, hubo que hacer un ajuste en la unidad uno, en una de las actividades de las sesiones 3 y 4, pues por cuestiones de tiempo se dividió la actividad en dos partes. En la primera, debían planear en un esquema un texto sobre la oralidad desde su cosmovisión, y desarrollar cada idea en un párrafo. En la siguiente sesión, debían completar el texto escribiendo la introducción y la conclusión del texto. Esto generó confusión en los estudiantes, además, porque se desarrolló la segunda parte como trabajo autónomo. Por lo anterior, no se fragmentaron más las actividades y con las limitantes de tiempo, y por las responsabilidades académicas de los estudiantes, todo se desarrolló en clase.

Al preguntarles a los estudiantes si usaban el material fuera de las clases manifestaron, en una de las entrevistas grupales semiestructuradas, que sí lo habían usado en algunas ocasiones, para el uso de los conectores y para consulta. Miguel dijo que “más que todo cuando (inaudible), explica todo paso por paso, vuelve a leer todo una vez, si no alcanzo a entender todo, la

explicación de las hojas [refiriéndose al material], yo le pregunto, como ayer...” (ESG2, 18 de agosto de 2018).

En resumen, el material se fue ajustando de acuerdo con las necesidades y sugerencias de los estudiantes, es por esto por lo que, puede servir de base para trabajar con otros estudiantes indígenas como puede que sea necesario hacer varios ajustes o adaptarlo, además porque surgió de un programa de escritura en español como segunda lengua y con fines académicos. Esta propuesta se siguió implementando en el semestre I de 2019 con los estudiantes que ingresaron al *Programa Interacciones Multiculturales*, aunque los datos no fueron reportados en este documento.

5.2.3 Necesidades de los estudiantes

Como se tenía presupuestado, los participantes hicieron sugerencias y manifestaron necesidades inmediatas relacionadas con los trabajos de sus carreras de pregrado, y con lo que necesitaban para leer y escribir, e incluso, en lo relacionado con el tiempo.

Una de las primeras necesidades de los estudiantes, que fue atendida, fue el horario. Iniciamos el trabajo en la semana de inducción que tienen los estudiantes al ingresar a la universidad. Sin embargo, tuvimos que ajustar las sesiones a una hora, debido a que ellos tenían que asistir a las actividades dispuestas por sus programas de pregrado. Luego de que iniciaron las clases, los horarios se ajustaron al sábado, después de una clase que tenían en común en horas de la mañana. Igualmente, en un principio, las sesiones de los sábados fueron de dos horas y debido a que debíamos profundizar temas de acentuación, puntuación y concordancia, pasamos a tener sesiones de tres horas.

Por otro lado, en la sesión tres, por ejemplo, el coordinador del *Programa Interacciones Multiculturales* que hizo parte de las primeras clases, sugirió trabajar la toma de apuntes de forma

objetiva, ya que al momento de hacer el acta de una reunión, por ejemplo, podía manipularse o tergiversarse la información (Diario de campo, 11 de julio de 2018).

Al respecto, se trabajó un ejercicio de toma de apuntes con base en un video, al momento de abordar el tema del ensayo. No fue posible ligar el ejercicio con el desarrollo de un acta porque hubo que priorizar las temáticas, razón por la cual, se trabajó en relación con el ensayo. Los estudiantes, en su toma de apuntes, escribieron palabras y frases cortas, como estrategias de toma de apuntes, luego desarrollaron las ideas acerca de lo que entendieron del video (Diario de campo, 18 de agosto de 2018)

Así mismo, los participantes manifestaron la necesidad de trabajar la forma de citar, pues desconocían cómo hacerlo. Este fue un tema que tuvimos que retomar en varias ocasiones porque generaba dudas, dado que, dominar las normas de citación requiere de bastante práctica. Así, por ejemplo, Aimema Urue manifestó dudas acerca de la forma de citar y su utilidad luego de haber abordado ese tema en una sesión anterior (Diario de campo, 16 de julio de 2018).

Por otra parte, los estudiantes expresaron que deseaban trabajar el tema de la exposición oral, para sus diferentes clases. El estudiante Aimema Urue expresó en una de las clases que nunca había hecho diapositivas (Diario de campo, 28 de julio de 2018), esto porque la docente había llevado unas diapositivas para la clase y se le explicó el propósito y algunas recomendaciones para tener en cuenta cuando se usan diapositivas. Incluso, al terminar la segunda unidad Juliana dijo: “y como final me gustaría que hiciéramos la exposición ¿La exposición todavía sigue? Yo sigo todavía con dificultad” (ESG2, 18 de agosto de 2018). El tema se incluyó en la unidad 3, pero por cuestiones de tiempo no se pudo trabajar en las clases.

Otra necesidad que surgió fue la identificación de ideas principales al leer un texto. La lectura es una habilidad comunicativa estrechamente ligada a la escritura. Así, leemos y consultamos materiales para luego escribir, especialmente en la universidad. De modo que, abordar algunas estrategias de comprensión lectora, como la identificación de ideas principales y secundarias en un texto fue necesaria. Este tema se abordó en la sesión 5; no obstante, se retomó al leer fragmentos de textos y otros textos en los diferentes ejercicios, y aun así, los estudiantes manifestaron que aún tenían dificultades para hallar y determinar cuáles eran las ideas más importantes en un texto. Aimema Urue expresó “Y sería bacano que uno pudiera como decir, estructurarlo bien bueno, cómo puede deducir o cómo sacar las ideas principales en un tiempo corto, entonces, cuáles son los pasos” (ESG1, 21 de julio de 2019). A lo cual Ludy agregó:

...muchas veces uno pone unas ideas principales pero, cómo serán, cómo se sacan, un ejemplo, ay no, será que es así; con lo que decía la profe yo me guiaba en muchas ocasiones llegué a pensar: pero cómo será que hago para saber si esto es una idea principal. A mí por lo menos se me dificulta mucho y me tienen que explicar como muchas veces porque no sé si es por lo que entiendo, pero quedo muy enredada, sí a veces entiendo y entiendo otra cosa, y como que ay no qué me pasa a mí (risas), si me entienden... (ESG1, 21 de julio de 2019).

Adicionalmente, como necesidades inmediatas los estudiantes traían lecturas asignadas de otras materias, lo que llevó a la docente, en un par de ocasiones, a leer los textos para poderlos asesorar. Esta era una situación prevista, debido a que el programa diseñado, fue de español con fines académicos y era de esperarse que los estudiantes necesitaran asesoría en la elaboración de los trabajos hechos para las materias de sus programas de pregrado.

Finalmente, se tuvieron en cuenta las necesidades de los estudiantes, no obstante, por cuestiones de tiempo y debido a las temáticas a priorizar faltó más práctica que pudiera llevar a los estudiantes a dominar las normas de citación, la identificación de ideas principales y secundarias y la organización de una exposición oral. Además, los estudiantes presentaron necesidades lingüísticas particulares que se analizarán en las subcategorías: nivel de español como segunda lengua y escritura académica.

5.2.4 Nivel de español como segunda lengua

Para los participantes el español es su segunda lengua, y en ese sentido tienen diferentes niveles de dominio de la L2. Aunque no hubo una prueba formal para establecer su nivel de español, éste se hizo evidente a través de las interacciones orales y de los escritos hechos por ellos en las clases.

Así, los estudiantes evidenciaron tener un nivel B1 o B2 porque son capaces de expresarse de forma fluida en debates y situaciones que generan discusión, aunque pueden presentarse situaciones en las que el desconocimiento de léxico especializado pueda limitar sus participaciones o producciones escritas.

Sin embargo, a través de las clases, actividades y entrevistas los estudiantes manifestaron que su nivel de español afectaba su desempeño académico en las asignaturas de los programas de pregrado que cursaban. Por lo anterior, se abordaron aspectos sintácticos, discursivos, fonéticos y lexicales de acuerdo con las inquietudes y necesidades que fueron surgiendo en el desarrollo de las clases.

En consecuencia, y con relación a su nivel de dominio en la L2, en una de las clases, Miguel intervino y dijo que al igual que Ludy, le sucedía que, a veces, al momento de expresar una idea en español no podía, y también le pasaba al momento de hablar con sus compañeros.

Juliana afirmó que le pasaba lo mismo, que como indígenas se les dificultaba expresarse porque no conocían las palabras y por eso se pensaba que no entendían o no sabían. Adicionalmente, Miguel dijo que eso los debilitaba en español como indígenas, y que al escribir también lo hacía como hablaba (Diario de campo, 28 de julio de 2018). Particularmente, la percepción de este estudiante cambió, pues al inicio en el cuestionario de necesidades, él había manifestado que tenía un dominio excelente en sus destrezas en español.

En la entrevista grupal se hizo mención nuevamente de las dificultades que tenían al expresarse en español, así, Juliana expresó:

...porque como decía el compañero Aimema Urue otra vez como que, no... cómo fue que dijiste se me olvidó que, no sé cómo expresarlo en palabras (risas)lo entiendo, pero no sé cómo decirlo, eh... confundimos como... la lengua de nosotros a la hora de escribir, como que será que lo escriban en mi lengua o... o no encuentro cómo traducirlo al español. (ESG1, 21 de julio de 2018).

Los anteriores testimonios sugieren la necesidad de tener clases de español como segunda lengua al ingresar a la universidad para que los estudiantes sean más competentes en el uso y dominio de la L2, y así sientan más seguridad para interactuar de forma oral y escrita en esta lengua.

También se evidenció que los participantes desconocían referentes culturales y léxico de la cultural de la lengua meta. De manera que, referentes de Grecia y Roma o algunos autores de sus áreas de especialización, por ejemplo, son familiares para quienes nacieron bajo el paradigma occidental, y resultan desconocidos para aquellos que no hayan sido formados bajo este paradigma.

En consecuencia, y bajo las exigencias del contexto académico los participantes de esta propuesta manifestaron que, en ocasiones les sucedía que tardaban tiempo en organizar sus ideas en español y así poder participar, razón por la cual a veces no alcanzaban a hacerlo.

Por otro lado, con relación a la gramática y sintaxis, los estudiantes presentaron necesidades que fueron atendidas en las clases, ya que se reflejaban en la escritura de la L2. Entonces, se trabajó concordancia de número entre sujeto y predicado, encontrando los siguientes ejemplos:

“Estos son medicamentos naturales y con ello vivimos más sano”

“Los saberes de la cultura se basa en la oralidad”

“El letrado para las comunidades indígenas deben ir más allá de la escritura misma”

“Estos conocimientos poderosos fue entregado al hombre”

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

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

Además de la concordancia, el género de las palabras causaba confusión en algunos estudiantes. Por ejemplo, la palabra territorio, Juliana cuestionaba el género de esta palabra y el porqué no podía ser femenina si se derivaba de tierra (Diario de campo, 18 de agosto de 2018).

Igualmente, con relación al léxico, los estudiantes manifestaron que no reconocían el léxico especializado y que eso afectaba su comprensión en las clases de las asignaturas de sus programas de pregrado. Además, la estudiante Juliana planteó que en su lengua no existe la noción de estado y en español no la entienden (Diario de campo, 28 de julio de 2018). Entonces, se reitera que la traducción de algunas palabras al español puede afectar el significado, por

ejemplo, la palabra *thêwala* del nasayuwe se traduce al español como médico tradicional, no obstante, se planteó que esta traducción le quita la fuerza semántica que tiene la palabra, así lo explicó la estudiante nasa, Ludy:

“*thê*” es algo grande, mayor diré, y “*wala*” es grande, entonces ahí que está diciendo médico tradicional pues no se especifica lo que en nuestra lengua quiere decir como una palabra muy sagrada, y en español no se escucha así, como dice el taita como algo muy simple. (ESG1, 21 de julio de 2018)

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

Otro aspecto lingüístico que salió en las clases fue la fonética del español a través de algunas inquietudes que presentaron los estudiantes. Así, Aimema Urue, por ejemplo, contó que él estudió en la Chorrera (Amazonas) en un colegio y cuando llegó al Caquetá, ellos se burlaban de él y repetían lo que él decía. Él pronunciaba de forma particular el fonema /d/ porque así les enseñaron en La Chorrera los profesores. Al salir de su territorio Aimema Urue se dio cuenta que no todos hablaban así, sobre todo al pronunciar la “d”. (Diario de campo, 4 de agosto de 2018).

Miguel, por su parte, comentó que su abuelo fue el primero en aprender español en el resguardo y tenía dificultad para pronunciar el fonema /r/ (Diario de campo, 11 de agosto de 2018). Con base en esas experiencias se reflexionó con los estudiantes acerca de no dejarse intimidar por tales situaciones, pues no deben olvidar que aún continúan aprendiendo el español y es parte del proceso, se retomó el ver el error como una oportunidad de aprendizaje.

En otra de las clases, además, surgió la necesidad de revisar la pronunciación y diferencia de las combinaciones güe/gue y güi/gui pues generaban confusión en Ludy; Juliana ya tenía conocimiento del uso de la diéresis (Diario de campo, 1 de septiembre de 2018).

Con respecto a aspectos discursivos, se abordó la puntuación y frente a la ortografía la acentuación. Particularmente, en los participantes se evidenció como un aspecto a potenciar el uso de la coma, pues había una tendencia a separar sujeto y predicado usando la coma, y sin tratarse de un inciso.

Por otro lado, se hizo necesario trabajar el reconocimiento del acento en las palabras en español porque los estudiantes manifestaron tener la necesidad de mejorar su ortografía para presentar los trabajos solicitados en los diferentes espacios académicos. En los escritos presentados por los estudiantes en el curso de escritura argumentativa se evidenció que faltaban tildes en algunas palabras.

Ahora bien, aunque se abordó la clasificación de las palabras según su acento y los casos de hiato y diptongo, en otras ocasiones hubo que llevar a la reflexión frente a la acentuación de algunas palabras para que los estudiantes recordaran si las palabras llevaban tilde o no. Además, es entendible que estas reglas no se mecanicen rápidamente y requieran de su reflexión hasta que se llegue a su dominio.

En resumen, los estudiantes manifestaron la necesidad de tener clases de español para mejorar su nivel de lengua y para que éste incida en su desempeño académico. Esto es importante porque necesitarían las clases de español desde un principio, desde que inician sus programas de pregrado y no hasta el final, como un requisito para graduarse.

Aunque en la Universidad Externado de Colombia se les reconoce el español como segunda lengua a los estudiantes provenientes de pueblos originarios, pues en algunos programas es prerequisite para graduarse tener una segunda lengua, como comentó el profesor Bueno (ESI, 13 de junio de 2018); es posible que los estudiantes que participaron en esta investigación y probablemente los otros estudiantes indígenas requieran clases de español como segunda lengua al iniciar sus programas de pregrado.

5.2.5 Permanencia

La implementación inició con 7 participantes, de los cuales 3 no continuaron por tener otras ocupaciones cuando cambiamos los encuentros a los sábados, dentro de este grupo se encontraba el Taita coordinador Juan Muelas, un estudiante de derecho y una estudiante de FIGRI. El grupo base de cuatro estudiantes de primer semestre se mantuvo hasta las últimas sesiones de 2018, o hasta que estuvieron en la universidad.

A partir de los diarios de campo, en el segundo semestre de 2018 se presentó una asistencia del 100% por parte de las estudiantes, de Sociología y Psicología, del 80 % por parte del estudiante de Arqueología, Aimema Urue, y del 70 % por parte del estudiante de antropología, Miguel, el cual tuvo que volver a su comunidad antes de terminar el semestre por tener responsabilidades familiares.

El programa no pudo terminarse en ese semestre porque la docente-investigadora tuvo que salir del país, razón por la cual, al iniciar el primer semestre en el 2019, retomó el trabajo con los estudiantes que continuaron en la universidad, Ludy y Aimema Urue.

Si tenemos en cuenta que las clases no formaban parte de las clases de sus programas de pregrado, no generaban nota y la asistencia era voluntaria, la permanencia en las clases mostró la

valoración y pertinencia del espacio, ya que, si no cumpliera con las expectativas de los participantes o consideraran que no les aportaba, no hubieran acudido.

5.3 Escritura

La escritura desde los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) se asumió como una práctica social, y en tal sentido, se entiende que en la universidad hay unas prácticas de escritura y lectura propias de este contexto. De manera que, frente a esta categoría, se encontraron como subcategorías las que se exponen a continuación:

5.3.1 Saberes previos

Los estudiantes aprendieron a leer y a escribir en sus comunidades, así lo manifestaron en los cuestionarios de análisis de necesidades, y allí tuvieron experiencias académicas por lo que conocen previamente algunos conceptos relacionados con la escritura. En las sesiones de trabajo siempre se partió de preguntas para activar conocimientos previos frente a los temas abordados en las clases.

Así, en la primera sesión, (ver anexo 13) se propusieron actividades para indagar si los estudiantes tenían claros los conceptos de texto, párrafo, conectores y narración. Los estudiantes debían relacionar el concepto con su definición; solo uno de los estudiantes tuvo dificultad para relacionar correctamente los conceptos de conectores y párrafo, los demás los relacionaron acertadamente. Por lo demás, en el ejercicio en el que debían identificar los párrafos, conectores e ideas y sentimientos que expresaban los autores de dos textos, lo hicieron sin inconvenientes (Anexo 14). Si los estudiantes hubiesen mostrado desconocimiento frente a estos conceptos, ese hubiera sido el punto de partida, ya que para trabajar la escritura académica se requieren de esos saberes previos.

Igualmente, los estudiantes mostraron conocimiento frente a relacionar una secuencia expositiva con explicar, y la argumentativa con convencer (Diario de campo, 12 de julio de 2018).

No obstante, hubo conceptos desconocidos para ellos, como por ejemplo, al hablar de las ideas principales y secundarias expresaron que habían escuchado sobre el tema, pero que no recuerdan qué son (Diario de campo, 16 de julio de 2018). A la par, en un principio mostraron desconocimiento acerca de la acentuación en español; así, dos estudiantes confundían las letras con las sílabas “Luego iniciamos el tema de acentuación. Le pregunto a los estudiantes que es una sílaba. Después cuántas sílabas tiene una palabra, Juliana y Miguel dicen que tiene 10 sílabas, confundiendo las sílabas con las letras” (Diario de campo, 28 de julio de 2018).

Lo anterior, es comprensible si se tiene en cuenta que provienen de diferentes contextos y procesos educativos, y no se puede dar por hecho que conocen tales temas. Es por esto que, es necesario determinar qué saben o no los estudiantes para profundizar en los temas que así lo requieran, y así fortalecer la práctica educativa.

Con relación al mismo tema, la acentuación, la estudiante Juliana muestra conocimientos pues la palabra puede cambiar su significado de acuerdo con la acentuación “con relación a la palabra ensayo, Juliana dice que es diferente si digo ensayó y que lleva tilde. Juliana dice que ya sabe cuándo unas palabras llevan tilde, aunque no sabe por qué” (Diario de campo, 4 de agosto de 2018).

En esta propuesta didáctica se tuvieron en cuenta los saberes previos de los estudiantes porque desde la propuesta el rol del docente es la de guiar y acompañar, y desde este rol se reconoce que los estudiantes ya poseen conocimientos antes de llegar a la clase y que el docente, como guía, debe explorar y saber qué saben los estudiantes, tener en cuenta estos conocimientos como punto de partida para avanzar o profundizar lo que los estudiantes necesitan saber y así optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.3.2 Prácticas de escritura

Además de los saberes previos, identificar las prácticas de escritura que tenían los estudiantes, y reflexionar acerca de ellas era parte del proceso, ya que, así se podría determinar la influencia de las clases en las prácticas escritoras.

Entonces, se encontró que los estudiantes no usaban técnicas de planificación para luego pasar a la redacción. Aunque sí se tomaban el tiempo para redactar.

Los estudiantes toman cerca de una hora de la clase para escribir el texto de tres párrafos en el que escribieran las razones que los llevó a escoger el programa de pregrado que estudiarán. En el ejercicio de escritura no se evidencia una estrategia de planificación textual, sin embargo, pareciera que se toman su tiempo para pensar y organizar las ideas usando la técnica de flujo de escritura como técnica de redacción, más no de generación de ideas y no hay una revisión y ajuste del texto al ser producido con la técnica de flujo de escritura (Diario de campo, 11 de julio 2018).

Igualmente, al momento de escribir los diferentes tipos de textos solicitados en las primeras sesiones (experiencia al llegar a la ciudad, razones para escoger su carrera) los estudiantes escribían en silencio, teniendo algunas pausas para pensar y retomar la escritura. También fue común encontrar que iniciaban escribiendo el título del texto “Aimema Urue, Miguel y Juliana inician con el título” (Diario de campo, 11 de julio de 2018). Igualmente, se observó que iniciaban directamente a redactar sin planificar, y en ocasiones se revisaba antes de entregar el texto. Tampoco se identificó que usaran técnicas de generación de ideas ni de planificación.

Al preguntarles directamente, cómo inician a escribir “Ludy expresa que primero piensa en su idioma” (Diario de campo, 11 de julio de 2018). Esto refleja el grado de bilingüismo, pues la estudiante requiere partir de su lengua para producir en la segunda lengua.

Por otra parte, y frente a la escritura en su lengua materna se hacen algunas afirmaciones:

Miguel dice que la escritura sirve como memoria, para la preservación de saberes. El

Taita explica que hemos confundido su lengua con poesía, porque para nosotros las lenguas indígenas pueden sonar como poesía,” pero no lo es, es la reafirmación del pensamiento propio, solo que suena poético al pasarlo al castellano” (Diario de campo, 11 de julio de 2018).

Partiendo de la afirmación del Taita Juan Muelas, es posible que por esto se exprese que los estudiantes indígenas tienen más facilidad para escribir textos narrativos por su estética al producir en español.

En cuanto a la forma como escriben los estudiantes, como se mencionó en la fase de diagnóstico, se presenta falta de concordancia de género y número y el uso de signos de puntuación debe revisarse porque afecta la expresión de las ideas en los escritos:

Al hallar las ideas en los fragmentos de los muchachos, comento lo que encontré en relación con la concordancia y puntuación, pues se separa el sujeto del predicado con comas, además de la forma de concretar las ideas y en lo posible desarrollar una idea por párrafo. Así, se hace necesario que explique qué es un sujeto y un predicado, además de lo que son los incisos y su puntuación (Diario de campo, 13 de julio de 2018).

Con relación a la toma de apuntes, los estudiantes escriben ideas o palabras optimizando así el tiempo “Juliana dice que escribió palabras, Miguel dice que escribió ideas. Les recomiendo que, por tiempo, se pueden escribir palabras, conceptos que después puedo ampliar” (Diario de campo, 18 de agosto de 2018). La toma de apuntes se trabajó con base en la visualización de un video sobre qué es el ensayo. No obstante, este ejercicio de síntesis varía de complejidad en las clases y de acuerdo a los conceptos que se trabajen, lo que puede dificultar que los estudiantes sintetizen las ideas más importantes, pues como se mencionará en el apartado de los aspectos a

potenciar al escribir, se encontró que el desconocimiento de referentes culturales de occidente hace que para los estudiantes sea más difícil entender algunos temas.

En resumen, los estudiantes no traen prácticas de escritura en las que se evidencie el proceso que esta implica, razón por la cual se abordó el proceso de la escritura desde la generación de ideas, planificación, redacción y revisión. Igualmente, se identificaron aspectos a fortalecer frente a la concordancia y la puntuación para optimizar la coherencia al redactar.

Finalmente, los estudiantes tienen prácticas como el flujo de escritura que hay que trabajar como técnica de generación de ideas y no de redacción, el iniciar por el título puede ayudarlos a centrarse en el tema sobre el cual se escribe y mostraron que necesitan concentración y silencio para escribir.

5.3.3 Escritura académica

La propuesta se centró en la producción de textos argumentativos, que pertenece al género de textos académicos y científicos (Clerici, 2013), por la necesidad de los estudiantes de tener asesoría en la producción de este tipo de textos al ingresar a la universidad.

Así pues, los estudiantes en varias oportunidades manifestaron que desconocían qué eran los textos académicos y las estructura de estos. No obstante, presentaban interés en aprender a escribir y cumplir con los requisitos de la escritura académica. En una de las entrevistas, Aimema Urue expresó:

...nosotros somos de una cultura que prácticamente digamos no somos digamos que escribimos, ¡no! más que todo nosotros vamos a contar nuestra historia es de manera oral, pero pues, nosotras ya eh... escuchando todos estos, estas enseñanzas, pues de verdad a mí me motiva mucho de empezar, empezar a escribir y que ese no es ajeno, nosotros, aunque venimos de una cultura que decimos que nosotros no podemos, pero nosotros podemos escribir, yo digo, yo digo que está en el interés de cada uno y nosotros como,

como ya eh... preunivers... bueno ahí que vamos a empezar a estudiar, pues empezamos a escribir y nosotros somos los que tenemos que dar pues... el pie adelante a esto, ¡ya! eso no es cosa ajena, entonces, pues bien, me parece muy bien, chévere de verdad, y pues algún día, pues tiene este que expandir ¿ya?. (ESG1, 21 de julio de 2018)

Adicionalmente, aparte de ensayos, los estudiantes tuvieron que escribir otros tipos de textos para sus materias de pregrado, tales como reseñas e informes y organizadores gráficos como mapas conceptuales. En una de las sesiones, por ejemplo, Juliana solicitó asesoría para hacer una reseña pues no sabía cómo hacerla, le recomendé un enlace y le di algunas orientaciones. También en la misma sesión, la misma estudiante narró que tuvo un quiz en el que debía hacer un mapa conceptual y lo hizo, pero no tenía claridad de cómo hacerlo (Diario de campo, 1 de septiembre de 2018).

Entonces, se identificó que la asesoría en textos académicos es necesaria al ingresar a la universidad, sería necesario ampliar la propuesta de escritura a diferentes tipos de textos, no solo el ensayo, de acuerdo con los textos que les solicitan a los estudiantes en sus diferentes programas de pregrado. Los estudiantes consideran importante aprender a escribir y tienen la disposición para hacerlo, solo que necesitan el apoyo y asesoría para lograrlo.

5.3.4 Literacidad

Si bien se priorizó la escritura, no podían dejarse de lado las otras habilidades, en especial la lectura, porque la lectura y la escritura están estrechamente ligadas con las prácticas académicas en educación superior.

En consecuencia, leemos para dar cuenta de lo que entendimos, aprendimos o de nuestra opinión frente a la teoría o postura de un autor. Así, fue necesario trabajar la identificación de ideas principales y secundarias al leer, pues además de ser una práctica necesaria para las clases

en la universidad, la lectura previa es necesaria para escribir, especialmente en la literacidad académica:

Los estudiantes identificaron algunas de las ideas al momento de leer, sin embargo, en la segunda entrevista semiestructurada, los estudiantes manifestaron que necesitaban más estrategias para identificar las ideas principales de las secundarias. Miguel dice que cuando leer no alcanza a comprender totalmente lo que dice el autor. Juliana dice que le pasa lo mismo, le cuesta identificar la información central. Ludy dice que lee varias veces y trata de identificar las ideas principales para no volver a leer. También dicen que no es fácil y que les lleva bastante tiempo leer, además de que la letra es más pequeña (Diario de campo, 28 de julio de 2019).

Adicionalmente, en las clases se encontró que los estudiantes usan el subrayado para identificar las ideas principales en un texto. Aimema Urue usaba un resaltador y dos colores para subrayar. Los demás subrayaban con el esfero o un lápiz. Se evidencia que subrayan ideas, no subrayan todo. Juliana tomaba más tiempo para leer y luego si subrayaba (Diario de campo, 17 de julio de 2018).

Optimizar la lectura es una necesidad de los estudiantes, no obstante, por los propósitos del programa no dedicamos mucho tiempo a trabajar estrategias de comprensión lectora, se sugiere tenerse en cuenta para futuras intervenciones.

Por otro lado, en una de las clases surgió el tema de otras formas de lectura y escritura, diferentes de la alfabética. Así, Juliana preguntó si los jeroglíficos eran una forma de escritura o si había otras formas de escritura. Expuso que en su cultura para llevar las cuentas usaban cuerdas y hacían nudos. Entonces se habló de un sistema numérico propio y que las matemáticas, también

tienen una escritura, y que hoy en día se reconocen otras formas de escribir que no necesariamente son alfabéticas, así como también existen otras formas de leer que no son alfabéticas, y como ejemplo se les planteó la lectura que ellos hacen del medio o la escritura que tienen en sus tejidos. Inmediatamente empezaron a poner ejemplos de cómo leen su entorno, pues los pájaros de acuerdo con su canto señalan cosas, que alguien se acerca o que algo va a pasar, afirmaron Juliana y Ludy (Diario de campo, 16 de julio de 2018).

El reconocimiento de otras formas de literacidad es importante en la búsqueda del diálogo intercultural, en el que hay un tratamiento equitativo en las culturas, y en el entendimiento de que hay otras formas de ver la vida y en ella, otras formas de leer y escribir.

5.3.5 Aprendizajes

En general, y frente a las diferentes temáticas, se identificaron momentos de aprendizaje. Si bien, el curso fue corto e intensivo, se destacarán algunas experiencias de los estudiantes. Así, la citación fue uno de los temas que generó más preocupación por parte de los estudiantes. Por ejemplo, Aimema Urue expresó que el tema le parecía muy importante porque él desconocía la citación y hacía plagio en sus textos. Inmediatamente, Juliana y Ludy dijeron que en el colegio si les advertían de la necesidad de reconocer las ideas de otros, y en el caso de Juliana, el profesor se daba cuenta cuando copiaban por la forma de redacción. Sin embargo, aunque conocían la noción de copia o plagio, no estaban familiarizados con la forma de hacer citas y tampoco con las normas APA (Diario de campo, 16 de julio de 2018).

Particularmente, Aimema Urue llegó a desarrollar una idea por párrafo en el texto de la oralidad, de hecho, elaboró un esquema (ver anexo 15) aunque se le había solicitado un texto. Sin embargo, mostró una buena capacidad de síntesis al hacer el esquema. Además de su capacidad de

síntesis, el estudiante identificó citas textuales, construyó algunas analogías y autocorrigió la ortografía de algunas palabras de acuerdo con su acento.

Por otra parte, Juliana mostró desde un inicio gran potencial para escribir y fue una estudiante que asimilaba los conceptos con rapidez. Adicionalmente, estructuró párrafos e ideas concretas, con un inicio y un cierre (ver anexo 16).

Además, ella podía autocorregirse, por ejemplo, analizando los casos de concordancia (página 46 de las unidades didácticas), en el ejercicio d, *Las recuerdo mucho por ser experiencias compartida con mi gente*, Juliana dijo en un principio que iría *los recuerdo*, al preguntarle el género reconoce que es femenino, sin embargo, Juliana reconoció que falta la concordancia en número (Diario de campo, 18 de agosto de 2018).

En síntesis, el uso de esquemas para organizar y planificar las ideas fue un instrumento que contribuyó a que los estudiantes produjeran textos con ideas más concretas y organizadas, a pesar de que aun hubiera aspectos de concordancia o puntuación por trabajar. En la siguiente categoría se abordarán los aprendizajes en relación con la argumentación.

5.4 Argumentación

Desde la pedagogía decolonial y como parte del empoderamiento que se busca para aquellos que pueden haber sido afectados por las relaciones de poder entre la cultura mayoritaria y las culturas que no son parte de la cultura dominante, la argumentación resulta ser una herramienta que bajo la lógica occidental genera el cuestionamiento de las dinámicas imperantes, la oportunidad para confrontar y exponer diferentes formas de ver la realidad y el debate frente a las mismas.

De manera que, en esta categoría se mostrarán los saberes previos que tenían los estudiantes frente a la argumentación, cómo se dio el desarrollo de argumentos, los aprendizajes y fortalezas en el proceso de argumentación y los aspectos a potenciar en relación con la escritura de argumentos.

5.4.1 Saberes previos en argumentación

Al indagar qué saben los estudiantes sobre la argumentación, Juliana, por ejemplo, expresó que argumentar es convencer y que en una situación que se presentó en su comunidad tuvo que argumentar para dar razones a favor de su madre en un conflicto que hubo en su territorio. Ludy por su parte, manifestó que se pueden decir cosas que no son ciertas, y Juliana puso como ejemplo a los abogados (Diario de campo, 12 de Julio de 2018).

Con relación a qué es argumentar dijeron que es expresar ideas claras, con pruebas, profundizar en un tema a partir del punto de vista que tiene la persona, tener las ideas de un texto y escribirlas claramente. Todos expresaron que argumentan en sus comunidades, “en el momento de enseñarles cómo hablar con los espíritus, en los espacios de enseñanza” dice Juliana. Miguel dijo que el argumento se usa en eventos comunitarios y argumentan para ver cómo mejorar problemas en la comunidad. Ludy afirmó que cuando hay actividades o rituales se comentan y hablan los mayores y dan argumentos, los jóvenes escuchan para aprender (Diario de campo, 28 de julio de 2018).

Adicionalmente, Aimema Urue dijo que en su comunidad quienes argumentan son los sabedores a través de narraciones y explican y argumentan acerca de la medicina, por ejemplo; en la maloca todos participan, en especial quienes más saben (Diario de campo, 28 de julio de 2018).

En contraste, al preguntarles a los estudiantes qué es contraargumentar Aimema Urue expresó que es un argumento en oposición. Él dijo que hay que prepararse y saber muchas cosas para argumentar. Además, expuso que hay que leer mucho en la universidad para hablar sobre un

tema, la docente le replicó que también es valioso expresar sus saberes porque acá se desconocen; aunque las lecturas enriquecen los argumentos, más si no se conoce el tema. Juliana explicó que es otro argumento que se da cuando se presenta otro, Ludy dijo que es otra posición, en contra, y Miguel expresó que es dar una simple razón sin que el otro la entienda (Diario de campo, 28 de julio de 2018).

Entonces, los participantes mostraron tener conocimientos acerca de la argumentación, sus propósitos y explicaron que se argumenta en sus comunidades y en su lengua en espacios como la maloca y al enseñarles a los jóvenes. En contraste, y aunque no conocían el concepto de contraargumento, los estudiantes, a excepción de uno, lo interpretaron de forma acertada.

Por otro lado, los estudiantes no tenían conocimiento sobre los tipos de argumentos y particularmente no conocían el concepto de analogía. Al inicio fue un poco confuso para los estudiantes hallar la relación que se establece en una analogía. A través de los ejemplos fueron entendiendo las relaciones y la lógica de las analogías. Hicieron la relación de contrarios, con antónimos (Diario de campo, 28 de julio de 2018).

Particularmente, frente al ensayo, texto que se abordó en la propuesta, los participantes expresaron que habían escrito ensayos, Ludy dijo que en el momento de la entrevista para ingresar a la universidad le pusieron a hacer un ensayo y Juliana afirmó que en la entrevista ella no hizo exactamente un ensayo, sino que escribió como creía. Adicionalmente, que en el colegio sí escribió ensayos. También afirmaron que no han escrito ensayos en lengua materna (Diario de campo, 18 de agosto de 2018).

Así pues, partiendo del reconocimiento de los conocimientos que tienen o no tienen los estudiantes frente a los temas abordados, pasamos a describir cómo se dio el proceso de desarrollo y escritura de argumentos.

5.4.2 Desarrollo de argumentos

En el desarrollo de las clases los estudiantes argumentaron frente a diferentes temáticas, no solamente al momento de escribir los argumentos para su ensayo e incluso antes de que abordáramos el tema de cómo estructurar un argumento y los tipos de argumentos (Weston, 2009). Así, luego de leer el texto “las acciones para desarrollar la escritura de las lenguas indígenas” (Vigil, sf.) Aimema Urue afirmó “La iglesia nos ha hecho mucho daño” y explicó que con la religión se empezaron a ver sus costumbres como satánicas, haciendo que se perdieran. También preguntó qué pasaba si se acababa una lengua y por qué el gobierno dejaba que eso sucediera si hay leyes de preservación de lenguas. Se habló de que si se acababan los hablantes se acababa la lengua, y la docente les dijo que también dependía de los hablantes querer preservar la lengua, y Aimema Urue interpeló diciendo que no es culpa de ellos porque están muy influenciados por la cultura occidental (Diario de campo, julio 16 de 2018).

Con relación al conocimiento ancestral, Juliana expresó que hay muchos conocimientos que se perdieron porque los españoles los desaparecieron, se preguntaba cómo sabían los ancestros que iba a haber eclipse (Diario de campo, 4 de agosto de 2018). En estos casos, los estudiantes dan razones frente a temas que conciernen a su cultura y a la reivindicación de sus derechos, los cuales pueden fortalecerse trabajando en las premisas para que sean argumentos fuertes.

Luego de haber visto cómo se estructura un argumento, se les propuso un ejercicio para escribir argumentos y debatir. Aunque no se llevó a cabo un debate, sí se expusieron los argumentos que cada uno escogió para discutir. Miguel y Aimema Urue escogieron el tema del conocimiento propio y el conocimiento científico para escribir sus argumentos:

Conclusión: Cuidado y respeto por la vida, uso y manejo adecuado de los recursos naturales son la base fundamental de los conocimientos propios; por el contrario, el uso

y abuso de la madre tierra, la pérdida por el sentido de la vida es fruto del avance científico.

Premisas

El manejo adecuado de los recursos naturales ha permitido vivir en armonía a todos los diversidades culturales y biológicas dentro de los territorios propios, los consejos de respeto hacia los otros seres que interactúan con el hombre fortalece ese equilibrio natural.

El gran afán por el dominio y el aislamiento por el respeto de la vida, no reconoce la existencia de otros seres culturales.

La exclusión por los saberes propios, las tradiciones y ritos que muestran relación con el cosmo.

Contraargumento

Pero el conocimiento científico ha mejorado en las condiciones de vida de los seres humanos como en las medicinas, comunicación, agricultura, transporte, etc (Aimema Urue, ejercicio página 50, 4 de agosto de 2018).

En el ejercicio anterior, independientemente de la redacción, el estudiante muestra el desarrollo de un argumento fundamentado en sus saberes y conocimientos que se acercan a un argumento de tipo causal (Weston, 2009) pues trata de contrastar la perspectiva que se tiene desde el conocimiento propio y el que comúnmente denominamos científico que parte del paradigma occidental del conocimiento.

El estudiante expresó de forma oral que le ha costado entender un poco la forma de producir conocimiento porque él ve la tierra y sus recursos de otra forma, hablando de su carrera la Arqueología, así, el habla de “el gran afán por el dominio y el aislamiento por el respeto de la vida el reconocimiento de la vida”, por ejemplo, desde lo científico una piedra es solo un objeto,

pero para él las piedras antes fueron personas, son seres vivos desde su conocimiento propio (Diario de campo, 4 de agosto de 2018).

Ahora, veamos el ejercicio del estudiante Miguel:

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

Premisas

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

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

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

Contraargumento

El ser humano vive a través del conocimiento y pensamiento en su medio, porque en el medio en que vivimos necesita del hombre a que se relacione con la naturaleza de buena forma (ejercicio página 50, 4 de agosto de 2018).

En este ejercicio se resalta la opinión de unir las dos formas de pensamiento, pues como afirmó el estudiante considera que los dos tipos de conocimiento son válidos e importantes, aunque dice que el conocimiento científico es limitado y el suyo existe desde que apareció la vida y el hombre (Diario de campo, 4 de agosto de 2018). Con relación a las premisas hay que fortalecer la redacción y complementarlos para hacer un argumento más sólido. Miguel al igual que Aimema Urue buscó desarrollar un argumento basado en causas que explicarían la necesidad de tener en cuenta las dos formas de ver el mundo. Frente al contraargumento, el estudiante redactó una premisa, más no un contraargumento, es posible que todavía no tuviera claro el concepto.

En el mismo ejercicio, Ludy escribió acerca de la educación propia y Juliana sobre la escritura en la lengua propia (L1). Ludy planteó:

Conclusión: La educación propia es la base fundamental para los pueblos indígenas, para fortalecer la cultura a través de la lengua y la escritura con el propósito de seguir manteniéndola a lo largo de la vida, para recuperar nuestras entidades culturales.

Premisas

El propósito de la educación es fortalecer la lengua y escritura dando la importancia de la tradición propia para no perder la cultura de la enseñanza, en cambio la educación occidental, enseñan de acuerdo a los estudios filosóficos y científicos.

Contraargumento

La educación propia es importante ya que fortalece la lengua y la escritura al igual nos toca aprender lo occidental, ya que es una de las formas para aprender y seguir en pervivencia y en lucha (ejercicio página 50, 4 de agosto de 2018).

En este ejercicio se desarrolla una conclusión, pero hace falta fortalecer las premisas para tener un argumento fuerte. Al igual que ocurrió con Miguel, Ludy plantea un contraargumento que parece más una premisa.

Juliana opinó que estamos en un país multicultural y por lo tanto en la escuela no se debe aprender solo lo occidental, que no se puede dejar de lado los conocimientos culturales propios y dijo “Un indígena que llega al aula de clase se sienta más tímido”, debe haber intercambio de conocimientos (Diario de campo, 11 de agosto de 2018).

Este es un argumento que desde la pedagogía decolonial se plantea, el reconocimiento de la diversidad cultural, que en un país como Colombia resulta imprescindible para promover un

diálogo en condiciones de igualdad, no creo que la estudiante conozca los referentes decoloniales, pero si es un argumento que surge de su experiencia de y de las necesidades que ha tenido como estudiante.

Por su parte Juliana planteó la siguiente conclusión y premisas en el mismo ejercicio:

El almacenamiento de las lenguas en la escritura castellana ayudaría a conservar y preservar las lenguas nativas, pero esto llevaría a que las palabras pierdan su sentido original, no todas las lenguas tienen o usan la misma estructura gramatical, por eso creemos que las lenguas deben ser escritas utilizando los métodos existentes para que no perdamos (ejercicio página 50, 4 de agosto de 2018).

En este argumento llama la atención que la estudiante plantee preservar las lenguas nativas partiendo de la escritura en castellano, y como menciona posteriormente a la traducción; sin embargo, la redacción dificulta un poco la comprensión de las premisas, las cuales deben ampliarse. Para dar pistas al respecto de la posición de la autora, estas son algunas ideas que planteó antes de proponer el argumento:

La escritura en sí es necesaria para preservar el conocimiento, pero hay palabras que en español y en lengua no hay traducción y esto lleva a que pierda el verdadero significado y esencia de las palabras.

¿Por qué es necesario conservar una lengua y cómo hacerlo? Por falta de almacenar conocimiento en la escritura, las lenguas han ido perdiendo algunas palabras y en el peor de los casos se pierden en su totalidad. Porque el transmitir el conocimiento a través de la oralidad no es un método eficiente porque cada día más, las lenguas están siendo colonizada

por otras y esto lleva a crear otras lenguas diferentes a una nativa (ejercicio página 50, 4 de agosto de 2018).

Estas ideas, si se desarrollan como premisas resultan bastante interesantes, aunque al parecer incluye un contraargumento que es el perder la carga semántica de algunas palabras al buscar la traducción, lo que se convierte en una idea para contradecir su conclusión, pues entonces debería escribirse directamente en la lengua nativa. Así, llegó a construir un contraargumento.

En síntesis, los estudiantes trataron de desarrollar argumentos basados en causas, aunque faltó trabajarse un poco más en las premisas para hacerlos más fuertes. Al poder hablar y redactar acerca de sus saberes se empoderó a los estudiantes y se estableció la opción de cuestionar ideas y generar un diálogo que también tuviera en cuenta lo que saben y son, por eso no se hizo el ejercicio involucrando autores o textos.

Los estudiantes habían escogido un tema diferente para hacer los argumentos, la docente fue flexible porque mostraron interés en temáticas diferentes, razón por la cual no se hizo el debate; y aunque no se hizo y estaba programado en la unidad didáctica, se habló de lo que es un debate y en ese espacio se discutieron los argumentos propuestos por cada uno de los estudiantes.

Como era de esperarse, al concebirse la escritura como proceso, llegar a escribir argumentos sólidos requiere de prácticas de escritura que, desde la planificación, la redacción y la revisión fortalezcan la competencia escritora de los estudiantes.

Por otra parte, y enfocándonos en la producción de los ensayos, debido a que el proceso no se pudo terminar en el segundo semestre del 2018, el proceso continuó con Ludy y Aimema Urue en el primer semestre de 2019. De manera que, Aimema Urue adelantó su ensayo y Ludy lo planeó,

aunque no se pudieron terminar porque los horarios no coincidieron debido a sus responsabilidades académicas.

Por su parte, Aimema Urue eligió como tema de su ensayo el origen de su pueblo, Murui-Muina, presentando y argumentando desde su cosmovisión Murui-Muina. Su tesis planteó que su pueblo surgió desde el *Kom+mafo* “entendido como el lugar donde se originó la palabra de la vida, del conocimiento, la ciencia y los saberes para el cuidado del hombre y la naturaleza” (Aimema Urue, ver anexo 17). Y desde el origen se estableció su organización social, del territorio y que son hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce, que siguen hoy en día. El estudiante desarrolló argumentos de autoridad acudiendo a las autoridades de su pueblo y a un referente teórico para abordar la cosmovisión, también desarrolló argumentos de causa para explicar cómo se relacionan los elementos de su cultura con su origen.

Es necesario resaltar que para los pueblos indígenas las explicaciones de su origen a través de las historias no son mitos, historias fantásticas, sino que constituyen una realidad que explica no solo su origen sino las formas de organización social y cultural que tienen hoy en día, claro está, si aún conservan sus tradiciones y cultura.

Ludy planificó su ensayo sobre la educación propia en el pueblo Nasa. La tesis propuesta al planificar su texto se centró en la importancia de fortalecer la educación propia desde la familia y el “fogón”, que en un hogar tradicional se encuentra en la cocina y se forma con tres piedras que representan la madre, el padre y los hijos; la familia se congrega alrededor de este y allí se educaba. El fogón se ha reemplazado por la estufa (Diario de campo, 3 de mayo de 2019).

Es significativo que los estudiantes escriban acerca de sus intereses y que estos se relacionen con su cultura y saberes que, al plasmarlos en un texto académico como el ensayo, nos dan la oportunidad a los no indígenas de aprender acerca de su cultura y cuestionarnos frente a los argumentos que allí se presentan y representan una forma particular de ver la realidad diferente a la del paradigma occidental en el que vivimos quienes no pertenecemos a un grupo étnico.

5.4.3 Aprendizajes y fortalezas en argumentación

Los estudiantes aprenden de formas diferentes e incluso en tiempos diferentes, sin embargo, Aimema Urue mostró gran facilidad para identificar los tipos de argumentos propuestos en un ejercicio del material (ver anexo 18), y los argumentos y contraargumentos en los textos propuestos (Diario de campo, 28 de julio de 2018).

Por otra parte, como se había mencionado, aunque fue un poco complejo para los estudiantes entender el concepto de analogía, el cual se abordó para hablar de los argumentos basados en analogías, Juliana entendió la lógica y propuso un ejemplo “indio es a selva, como *capunia* a ciudad” (Diario de campo, 28 de julio de 2018), *capunia* es el termino para referirse al hombre blanco.

Igualmente, al momento de hablar del ensayo retomamos los tipos de argumentos y Juliana tuvo presente cuáles pueden ser las fuentes de los argumentos de autoridad (Diario de campo, 18 de agosto de 2018). En la siguiente clase, la misma estudiante presentó dudas frente a la conclusión y las premisas, no obstante, y luego de volverles a explicar, Juliana dijo “Cuando empiezas a explicar el argumento, esas son las premisas”. También expresó que pensó que las premisas eran otro tipo de argumento. Juliana (se rio) y dijo que ya había entendido (Diario de campo, 25 de agosto de 2018).

Para la planificación del ensayo argumentativo, Ludy y Aimema Urue escogieron la lluvia de ideas como técnica de generación de ideas (ver anexo 19), frente al flujo de escritura o al racimo asociativo, que implicaban filtrar y organizar las ideas.

Por otro lado, Ludy, aunque en un principio tenía dudas, al momento de planificar su ensayo final (ver anexo 20) mostró gran fluidez al momento de escribir y de establecer su tesis y argumentos. (Diario de campo, 3 de mayo de 2019). En el caso de Aimema Urue, al acudir a un referente teórico eligió parafrasear una parte del texto de Lenkersdof (1998) para hablar de la cosmovisión, se incluyó una cita de este autor, en lugar de hacer una cita textual, e interpreta acertadamente el concepto del autor, aunque tardó un poco en hacerlo (Diario de campo, 1 de junio de 2019).

Los estudiantes mostraron avances que se vieron reflejados en las clases, toman decisiones al momento de planear y redactar, y en el caso de quienes continuaron el proceso, esto se ve en sus ensayos.

5.4.4 Aspectos por potenciar en argumentación

Como aspectos a mejorar, en relación con la argumentación, se debe potenciar en los estudiantes la identificación de los argumentos al leer un texto. Al leer el texto argumentativo del ejemplo de la página 25 del material (ver anexo 21) y al buscar cuál era la idea principal del texto, Juliana piensa que es la primera idea, Miguel también piensa lo mismo. Hablamos de que, al ser argumentativo, la segunda es la idea principal (Diario de campo, 17 de julio de 2018). Esto es fundamental en el ejercicio académico, pues los estudiantes requieren leer textos con secuencias argumentativas e identificar los argumentos de los autores para escribir diferentes tipos de textos.

Por otro lado, escribir e identificar los diferentes tipos de argumentos requiere de práctica y por ello, en un inicio a los estudiantes les costó un poco hallar los argumentos en un texto e

identificar qué tipo de argumento era, de hecho, en una de las sesiones Ludy preguntó si la conclusión es la misma de la que veníamos hablando al hacer un texto (introducción, desarrollo y conclusión). La docente le aclaró que se estaba hablando de cómo se forma un argumento y en ese sentido la conclusión es otra (Diario de campo, 28 de julio de 2018). En otra sesión Juliana expresa que se quedó en las premisas y que también se quedó con no saber cómo sacar una idea principal. La docente vuelve a explicarles qué es un argumento y las premisas. Juliana solicitó ejemplos. La docente les explica con el ejemplo que está en el material acerca de la interculturalidad (Diario de campo, 25 de agosto de 2018).

Estas situaciones muestran que conceptos como la conclusión, las premisas y los tipos de argumentos deben seguirse trabajando y no se puede esperar que se aprendan solo con trabajarlos en una sola clase, se deben retomar en diferentes momentos.

En síntesis, los estudiantes que participaron en las clases mostraron gran potencial para escribir argumentos, aunque, no estaban familiarizados con la teoría que subyace a la escritura de argumentos y a la estructura de un ensayo argumentativo.

La planificación de los textos facilitó la organización de las ideas y la identificación de las conclusiones para desarrollar las premisas. Como es de esperarse, para lograr el dominio de la teoría y la elaboración de este tipo de textos se requiere de bastante práctica.

Finalmente, de nuevo se destaca que los estudiantes manifestaron gran interés por escribir y opinar acerca de sus culturas y de algunos temas importantes para ellos: la escritura en su lengua materna, la educación propia y su conocimiento ancestral. En este programa en lugar de pedirle a los estudiantes que se ciñeran a los textos leídos y a los temas de sus materias de pregrado, se les alentó a hablar sobre lo que les preocupa e interesa, reforzando así que en la academia hay espacios para estos temas y que es necesario expresarse para debatir y cuestionar la cultura y las dinámicas en las que tiene más peso el conocimiento desde el paradigma occidental.

5.5 Valoración

En las tres entrevistas semiestructuradas grupales los estudiantes manifestaron una valoración positiva de las clases. De ahí que, en la primera entrevista los estudiantes manifestaron que les han servido las clases. La estudiante Ludy dijo:

...bueno, pues, o sea, pues a mí me ha servido mucho estas clases por lo que eh... tuvimos muchos conocimientos de lo que no sabíamos, aparte de eso a la medida que íbamos recibiendo las clases tuvimos participaciones de diferentes pueblos y... de ahí tuve conocimiento por lo menos de cómo relacionarnos con ellos y también en o sea, por lo menos a nosotros se nos dificulta en expresar y todo eso y a... nos apoya mucho la, el , la actividad que nos estamos recibiendo ahorita con la profe Érika, entonces y aparte de eso también hicimos parte de la cultura porque también en ocasiones hablábamos de la cultura (Ludy, ESG1, 21 de julio de 2018).

Adicionalmente, el estudiante Aimema Urue expresó:

Eh, sí, no, pues... yo diría pues... eh... digamos las clases que tú nos vienes, en esos, todo el ánimo y la estrategia ha sido como muy útil para nosotros, pues ya que nosotros somos de una cultura que prácticamente digamos no somos digamos que escribimos, ¡no! más que todo nosotros vamos a contar nuestra historia es de manera oral, pero pues, nosotras ya eh... escuchando todos estos, estas enseñanzas, pues de verdad a mí me motiva mucho de empezar, empezar a escribir...

La estudiante Juliana manifestó:

...ya estamos en una universidad, ya que no es de nosotros sino del otro lado, entonces uno dice, bueno, hay que aprender lo otro también, lo de nosotros, pero con que uno aprenda lo otros no quiere decir que lo de nosotros debamos dejarlo atrás y eso es lo que ha venido impartiendo ustedes acá, esos conocimientos y qué más... a mí me ha servido bastante. De la manera como la profe dice, como esto hay que corregir, le hace falta esto, entonces vamos a trabajar en esto... estos detalles... son detalles que ya de manera muy minuciosa revisa y... es importante eso, porque como decía el compañero Aimema Urue otra vez como que, no... cómo fue que dijiste se me olvidó que, no sé cómo expresarlo en palabras (risas) lo entiendo pero no sé cómo decirlo, eh... confundimos como... la lengua de nosotros a la hora de escribir, como que será que lo escriban en mi lengua o... o no encuentro cómo traducirlo al español (ESG1, 21 de julio de 2018).

En los anteriores testimonios se resalta la interacción entre los compañeros y el compartir las culturas, las estrategias de la docente para explicar y retroalimentar, y la necesidad de aprender sobre la cultura académica sin dejar atrás su cultura; lo que indica que se estaba logrando propiciar el diálogo intercultural y no partiendo únicamente de la cultura de la lengua meta.

Estos testimonios fueron importantes pues como planteaba Walsh (2009), desde la interculturalidad crítica las culturas de los estudiantes deben tenerse en cuenta y aportar. Así, la llegada a la universidad no debe implicar que los estudiantes olviden su lengua y cultura, sino que debe ser un espacio de negociación en el que se enriquezcan las discusiones y la producción de conocimiento con las diferentes perspectivas y cosmovisiones.

Ya para la segunda entrevista, nuevamente se encuentran valoraciones positivas del espacio:

Ludy: a mí sí me ha servido.

Miguel: Todo lo que estamos viendo nos sirve. Lo estamos viendo en la clase de lenguaje también lo estamos viendo aquí.

Juliana: acá vamos adelantados, estamos viendo lo mismo que en esa clase, solo que acá profundizamos un poco más.

Miguel: pero a usted le entendemos más. (ESG2, 18 de agosto de 2018).

Ya para la tercera unidad, Juliana afirmó que todo lo que yo le he enseñado y lo que les enseñó la docente del taller. También afirma que ya tiene claridad de cuando usar la coma (Diario de campo, 1 de septiembre de 2018).

Si bien los estudiantes necesitan conocer la literacidad universitaria porque el contexto de educación superior así lo exige, la producción de textos académicos y la escritura en español pueden ser un medio para visibilizar su cultura y para cuestionar prácticas de la cultura mayoritaria que no tengan en cuenta la diferencia.

En resumen, hubo una valoración positiva de los estudiantes quienes en diferentes oportunidades manifestaron que el espacio les había servido y fue un apoyo para desarrollar sus actividades académicas, igualmente, esto se evidenció en la asistencia al curso.

Conclusiones

En esta investigación se ejecutaron estrategias didácticas que facilitaron la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua, para estudiantes indígenas universitarios. Para tal fin se diseñaron e implementaron unidades didácticas, en las que se promovió el diálogo intercultural. De manera que, en esta sección se discuten las conclusiones del estudio realizado:

Existe la necesidad de abordar temáticas relacionadas con el español como segunda lengua para mejorar el nivel de lengua en las actividades académicas en la educación superior. Se asume que los estudiantes provenientes de pueblos originarios tienen un excelente nivel de español, tal vez porque se desconoce que es su segunda lengua y porque al ser colombianos se asume que tienen un alto dominio de la lengua mayoritaria, no obstante, los procesos de escolarización y aprendizaje de la lengua son diferentes, y muchas veces la adquisición o aprendizaje se da de forma tardía, y por ello, los estudiantes tienen diferentes niveles de español con diversas necesidades lingüísticas, culturales, léxicas y en general comunicativas, que necesitan ser atendidas.

Los estudiantes provenientes de pueblos originarios que participaron en esta investigación no escriben textos académicos en su lengua, lo que sugiere que esta es una necesidad que surge al ingresar al ámbito académico y que requiere de la familiarización de estos con las formas de literacidad propias de la universidad. De allí la necesidad de que tengan un acompañamiento para enfrentar las tareas académicas que pueden ser nuevas para ellos. Asimismo, los estudiantes expresan querer aprender la lengua y de la cultura de la lengua meta, no obstante, al ser la lengua y cultura dominante, este proceso no debe implicar dejar atrás la lengua y cultura propias. Este es un riesgo que se corre cuando en el contexto académico no se da cabida a otras formas de expresar el conocimiento que no correspondan al paradigma occidental.

Al tener una cosmovisión diferente, los estudiantes indígenas desconocen algunos referentes del pensamiento occidental, esto hace que no comprendan fácilmente temáticas abordadas en las clases, pues se da por hecho de que todos los estudiantes tienen estos referentes. Los estudiantes indígenas vienen, en algunos casos, de procesos de etnoeducación que se adaptan a las necesidades y contexto de los estudiantes en sus territorios, razones por las cuales, algunos de los referentes de la cultura occidental pueden ser desconocidos.

Promover procesos que involucren la interculturalidad requiere que el docente sea una persona flexible y abierta a diferentes formas de ver la realidad, y que así mismo dé cabida a estas formas de pensamiento en el aula. De lo contrario, se partirá solo desde la visión de la lengua meta y en este caso mayoritaria, el español, para así continuar promoviendo el pensamiento colonial que impera en las prácticas educativas y en las interacciones sociales y culturales.

El material diseñado para la propuesta es flexible, y aunque puede ser usado con otro grupo de estudiantes indígenas universitarios, seguramente habrá que hacer ajustes de acuerdo con las necesidades e intereses que presenten los estudiantes, ya que es un programa con fines académicos. Sin embargo, seguramente se podrán adaptar o aplicar las actividades que los docentes que tengan acceso al material consideren pertinentes. Luego de la implementación se identificaron los ajustes para hacer más precisas algunas de las instrucciones; pero, en general la estructura del material se mantiene porque contribuyó a la dinámica de las clases y para abordar los contenidos propuestos en el programa.

Los estudiantes valoraron de forma positiva las clases manifestando que fueron útiles y apoyaron su proceso académico despejando dudas y abordando temas y contenidos necesarios para escribir en español. La asistencia fue representativa, aun cuando no era obligatoria su asistencia y nos les daba créditos o nota; esto muestra que estas iniciativas son necesarias y útiles

para los estudiantes que ingresan a la cultura universitaria, especialmente en los primeros semestres, tal como se encontró en algunos de los antecedentes.

El tiempo es una variable por controlar en cualquier experiencia pedagógica. Debido a las necesidades de los estudiantes y de la cantidad de actividades planteadas en la primera unidad, hubo la sensación de que no se dedicaba el tiempo suficiente a la clase. A pesar de esto, se hicieron pocos ajustes a la cantidad de actividades propuestas en las unidades didácticas pues el docente puede escoger las actividades a desarrollar en relación con el tiempo disponible y las necesidades de los estudiantes.

Las estrategias de partir de los saberes previos de los estudiantes, involucrar los intereses de los estudiantes, partir y reflexionar acerca del error, trabajar la escritura como proceso, fueron acertadas para el trabajo con los participantes indígenas universitarios; no obstante, se debe reevaluar el trabajo autónomo cuando las clases no forman parte de las clases de pregrado y potenciar el uso de rúbricas para que, al familiarizarse con su uso, sean más útiles para los estudiantes.

Trabajar la escritura como proceso puede ayudar a que los escritores inexpertos vean la complejidad de esta práctica, pero también, que tengan herramientas para mejorar y hacer más fácil y organizada la producción escrita. La planificación para escribir fue útil para optimizar la producción de los escritos y las técnicas fueron nuevas para los estudiantes. Se espera, que para la elaboración de los textos las sigan usando.

La construcción de argumentos y la familiarización de cómo conformarlos y los tipos de argumentos requiere de más tiempo para su aprendizaje; un curso intensivo como el de esta

propuesta es un inicio para continuar con la asesoría necesaria para llegar al dominio y producción de un texto argumentativo.

A los estudiantes que participaron en esta investigación se les facilitaba escribir párrafos y argumentos acerca de sus temas de interés, que generalmente se relacionaron con sus culturas de origen, a pesar de que la producción se hiciera en la segunda lengua, el español.

Recomendaciones y limitaciones

Continuar con los espacios de acompañamiento en lectura y escritura en los diferentes semestres. Incluso, pueden organizarse espacios de tutorías con estudiantes de semestres avanzados, indígenas y no indígenas. Siempre y cuando, se vele por el diálogo intercultural y no se vayan a ignorar los saberes y conocimientos de los estudiantes, dado el caso que el acompañamiento sea de no indígenas.

Las clases con estudiantes indígenas y en general con estudiantes provenientes de diferentes culturas requieren de propiciar el diálogo y reconocer e involucrar a las diversas culturas, además de la cultura de la lengua meta. Partiendo de lo anterior, se sugiere a los docentes aprovechar la diversidad presente en las aulas para enriquecer el aprendizaje y la valoración de la diversidad cultural y étnica de nuestro país.

Ofrecer clases de español como segunda lengua desde que los estudiantes ingresan a la universidad, y que dicho curso siga siendo válido como requisito para graduarse. Dicho espacio podría gestionarse desde el *Programa Interacciones Multiculturales* ya que agrupa a los estudiantes indígenas que llegan a la Universidad Externado de Colombia.

Extender las clases de acompañamiento para escribir diferentes tipos de textos (secuencias expositivas y argumentativas del género académico) que se solicitan en la universidad, en las que se propicie el diálogo intercultural y el pensamiento crítico y decolonial.

Se sugiere brindar asesoría a los estudiantes en estrategias de comprensión de lectura y de organizadores gráficos que les serán de utilidad para sintetizar la información, y que en ocasiones también deben elaborar y presentar en los diferentes programas de pregrado.

Si los estudiantes desconocen referentes culturales del paradigma occidental, se necesita apoyo de los docentes, tal vez, tutorías o material de apoyo para que la falta de estos no afecte el aprendizaje de los contenidos y la comprensión lectora de los estudiantes provenientes de pueblos originarios.

Existieron limitaciones para el desarrollo de la propuesta, tales como el factor tiempo, pues los estudiantes manifestaron que deseaban continuar con las clases y poder trabajar otros tipos de textos, no solo el ensayo, tales como informes y reseñas. Además, el no poder implementar todo el programa en el mismo semestre dificultó terminar el proceso con todos los estudiantes debido a que dos no continuaron en la universidad, uno porque tuvo que retornar a su comunidad y la otra estudiante porque deseaba cambiarse a otro programa y no fue admitida. Lo anterior, muestra que, aunque la deserción y el aplazamiento no se dio por la escritura académica, hay otros factores que inciden en esta y son parte de las necesidades de esta población en la educación superior.

Adicionalmente, por cuestiones de tiempo y aunque hubo buena recepción del programa, al no poder terminar la implementación en el mismo semestre (2018-2), hubo complicaciones

para programar los encuentros en el semestre (2019-1) por los horarios y responsabilidades académicas de los estudiantes.

Además, no se pudieron abordar todas las actividades diseñadas en las unidades didácticas por las limitaciones de tiempo, de modo que, habrá que probarlas para ajustarlas en una próxima implementación para ver su pertinencia.

Finalmente, con relación a la escritura en español sobre temas y cultura propias pueden implicar la traducción; pero en ocasiones no es posible traducir algunas palabras de una lengua indígena al español porque se pierde la carga semántica. Asimismo, hay palabras en español que no existen en lenguas indígenas y eso hace que no se puedan traducir.

Referencias

- Agray, N. (2014). Minorías étnicas, interculturalidad y escritura académica en la Pontificia Universidad Javeriana. En P. U. Javeriana, *Reflexiones sobre lengua, etnia y educación*. (págs. 227-263). Bogotá: Siglo del hombre Editores.
- Aguirre, B. (2004). Análisis de necesidades y diseño curricular. En J. y. Sánchez, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como (L2)/lengua extranjera (LE)* (págs. 643-664).
- Bañales, G.; Vega, L., Reyna, A.; Pérez, E. y Rodríguez, B. (2014). La argumentación escrita en las disciplinas: retos de alfabetización de los estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIATAM, VOL. XXIV, num.2, México.*, 29-52.
- Becerra, E. (2010). Riama motomo iya kome komekina feidote 'Vivir en medio del "blanco" hace que el indígena desconozca su propio pensamiento'. En A. B. Abouchar, *Memorias seminario de escritura académica entre bilingües (indígenas y criollos) en la educación superior*. (págs. 37-45). Bogotá: Universidad Nacional.
- Bustamante, B. (2005). *La escritura en castellano y sus repercusiones en el estudiantado Nasa o Páez de la Universidad de Antioquia*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia] Repositorio Institucional. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7063>.
- Caldera, R. (2003). *El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. Educere, Año 6, No.20*, 363-368.
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y al aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida. Año 24 (4)*, pp. 1-11.
- Cárdenas, M. (2006). *Orientaciones metodológicas para la investigación en el aula*. <https://es.scribd.com/document/290382291/Orientaciones-metodologicas-para-la-investigacion-accion-en-el-aula-Melba-Libia-Cardenas>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación, 6.*, 63-80. <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/6/d2/p2/1.%20Enfoques%20didacticos%20para%20la%20ensenanza%20de%20la%20expresion%20escrita.pdf>
- Centro Virtual Cervantes. (s.f). *Diccionario de términos clave de ELE*. Competencia Intercultural. Consultado el 19 de abril de 2019. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm
- Centro Virtual Cervantes. (s.f). *Diccionario de terminos clave de ELE*. Obtenido de Choque cultural. Consultado el 25 de marzo de 2019. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/choque.htm
- Clerici, C. (2013). *Manual de lectura y escritura de textos académicos y científicos*. https://www.researchgate.net/profile/Carolina_Clerici/publication/271133789_Lectura_y_

escritura_de_textos_academicos_y_cientificos_Manual_2013/links/54be5f040cf218d4a16a5d68/Lectura-y-escritura-de-textos-academicos-y-cientificos-Manual-2013.pdf

- De Sousa Santos, B. (2006). *La universidad popular del siglo XIX*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM. Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Ediciones Morata, cuarta edición.
- Estaire y Zanón, (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje, y educación*, 7-8, pp. 55-90.
- Ferrão, V. (2013). Educación Intercultural Crítica, construyendo caminos. En C. Walsh, *Pedagogías decolonilales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. (págs. 145-161). Quito: Serie Pensamiento Decolonial.
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research: From inquiry to understanding*. Boston: Heinle & Heinle.
- García Santa-Cecilia, A. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- Gay, L. M. (2011). *Educational research. Competences for analysis and applications*. Pearson.
- Gee, J. (1986). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with words. En V. N.-M. Zavala, *Escitura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima- Perú.: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Hernández, E. (2013). Caracterización de escrituras de alumnos bilingües indígenas en algunas universidades de México: intencionalidad y reflexividad sobre el desempeño. En H. Muñoz, *Textualidad y lengua extranjera en el desarrollo académico de estudiantes bilingües en la educación superior*. (pp. 93-129). México: UAM Iztapala Conacyt.
- Johnson, K. (2009). La enseñanza de idiomas: un ligero paseo por épocas recientes. En *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción*. (p. 327). Fondo de Cultura Económica.
- Lenkersdof, C. (1998). *Cosmovisiones*. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Marín, M. (2009). Atención educativa en contextos interculturales. En M. & Sarto, *Aspectos claves de la educación inclusiva*. (pp. 59-68). Salamanca: Publicaciones del INICO. Colección Investigación.
- Mato, D. (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas.: Unesco.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva*. http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf

- Mora, G. (2015). Narrar y argumentar a partir de la experiencia: un camino pedagógico con estudiantes del Programa de Admisión Especial de la Universidad Nacional de Colombia. En L. Montenegro, *Memorias del XIII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo* (pp. 436- 446). República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). E-book. .
- Mora, G. (2016). Dos experiencias educativas y editoriales con estudiantes indígenas, afrodescendientes y de municipios pobres en la universidad desde una perspectiva intercultural. *Forma y función*, 29., pp.61-80.
- Muyuy Jojoa, I. (2010). Sug rigchakunami canchi. Todos somos diversidad. En A. B. Abouchar, *Memorias seminario de escritura académica entre bilingües (indígenas y criollos) en la educación superior*. (pp. 23-27). Bogotá: Universidad Nacional.
- Nancy, A. (2014). *Minorías étnicas, interculturalidad y escritura académica en la Pontificia Universidad Javeriana*. Bogotá: Siglo del Hombre editores.
- Novalbos, D. (2016). *Desarrollo de una propuesta didáctica sobre contenidos de ecología en 2º de ESO a partir de situaciones problemáticas abiertas* [Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/40345/1/T38080.pdf>
- Pastor, S. (2010). Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario. *Testi linguaggi UUniversità di Salerno, No. 4.*, pp.71-88.
- Pérez, M. (2016). *La expresión escrita de los estudiantes universitarios bilingües (español-lengua indígena)*. RMIE, VOL. 21, Num. 70 pp. 847-879.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300847
- Programa Interacciones Multiculturales. (2018). *Informe de gestión* . Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Rico, J. y Torres, N. (2011). Prácticas comunes de escritura académica de un grupo de estudiantes indígenas en algunas universidades de Bogotá [trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]Repositorio Pontificia Universidad Javeriana.
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/14731/RicoGilJennifferLucia2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sampieri, R.; Fernández,C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación. Cuarta edición*. México D. F: Mc. Grow Hill, primera parte, cap.14.
- Santos, D. (2016). La lectura y escritura académicas y la vida política en el aula universitaria: hacia una literacidad ética. *Forma y función*.,pp. 157-181.
- Serafini, T. (1994). *Cómo se escribe*. España: Ediciones Paidós.
- Soler, S. (2013). *Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad*. Obtenido de Signo y pensamiento, XXXII, pp. 64-80.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86027471005>

Universidad de los Andes. Lectura, Escritura y Oralidad en español. Tomado, recuperado y adaptado de

<http://leo.uniandes.edu.co/index.php/menu-escritura/sub-menuscritura-2/16-mtz-resumen>

Uino Cuetia, F. (2010). Estudiantes indígenas en la Universidad Nacional, inserción y deserción ¿...y si el problema fuera la escritura? En A. B. Abouchar, *Memorias seminario Escritura académica entre bilingües (indígenas y criollos) en la educación superior*. (pp. 2-9). Bogotá: Universidad Nacional.

Vigil, N. (S.f). *Aula Intercultural*. Obtenido de Acciones para desarrollar la escritura de las lenguas indígenas. Aula: <http://aulaintercultural.org/2005/02/06/las-accionespara-desarrollar-la-escritura-de-las-lenguas-indigenas/>

Vigil, N. (sf.). *Acciones para desarrollar la escritura de las lenguas indígenas*. . Aula Intercultural. <http://aulaintercultural.org/2005/02/06/las-accionespara-desarrollar-la-escritura-de-las-lenguas-indigenas/>

Vigil, N. (sf.). *Pueblos indígenas y escritura*. <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/1911.pdf>

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*.

http://www.uchile.cl/?_nfpb=true&_pageLabel=resultadosBusqueda&cx=017746900046189346808:x45mihjequ&cof=FORID%3A10&ie=UTF-8&q=interculturalidad%20cr%C3%ADtica

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resisitir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Serie Pensamiento Decolonial.

Weston, A. (2009). *Las claves de la argumentación*. Editorial planeta colombiana S.A. Segunda reimpresión.

Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. No.47., pp 71-79.

Anexos

Anexo 1

Muestra del formato del instrumento diario de campo, usado para recolectar información en las clases.



Instituto Caro y Cuervo

Seminario Andrés Bello

Maestría en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua

DIARIO DE CAMPO 1

Fecha: 9 de julio de 2018	Lugar: Oficina interacciones multiculturales.
Hora: 7:50 AM-9:00 AM	Sesión: 1
Participantes: 7 estudiantes	
Descripción	Categoría
La clase inició a las 7:50 AM con cinco estudiantes. Para comenzar, me presenté y expliqué el propósito de las clases. Luego, en parejas iniciamos la primera actividad de la sesión de hoy. Ludy trabajó con Catalina, Aimema Urue con Miguel, y el Taita conmigo, luego llegó Juliana y desarrollé la actividad con ella. Después de preguntarle al compañero, cada uno lo presentó, contándonos la información que le habían compartido. Alexis, al llegar tarde, tuvo que presentarse solo. Al rato, pasamos a la segunda actividad en la que relacionaron los conceptos de párrafo, conector, ...con sus definiciones, y al parecer, tienen claros estos conceptos. Empezamos a hablar de la ciudad y desarrollaron la actividad de léxico, lo que dio lugar a que habláramos de la inseguridad y el transporte en la ciudad. Algunos de ellos aún no han usado el Transmilenio. Juliana, por ejemplo, camina para llegar a la universidad, al igual que el Taita y Aimema Urue. Miguel toma taxi o bus, y Ludy toma Transmilenio, viene desde Suba. Catalina, también camina. En general manifiestan que Transmilenio es caótico. Aimema Urue narró que en una ocasión se perdió porque no sabía usar el Transmilenio. Alexis llegó tarde. Juliana lleva seis meses en la ciudad, Alexis tres años, Miguel tres días, Ludy tres meses, el Taita seis años, Catalina hace muchos años, Aimema Urue tres meses. En general, los estudiantes manifiestan que es duro llegar a la ciudad, el aire, la alimentación es algo nuevo. Les hacen falta sus lugares sagrados, sus tradiciones, la orientación de sus mayores, su familia y su comunidad.	Asistencia Saberes previos Caracterización. Choque cultural

<p>Consideran que la ciudad les brinda oportunidades de estudio, “nada más”, dice Juliana, que eso afirman en su comunidad, que la ciudad no tiene nada bueno.</p> <p>Dentro de las desventajas, Aimema Urue menciona el trabajo, ya que los trabajos que él sabe hacer (cultivar y pescar) no se pueden desarrollar en la ciudad, también mencionan la frialdad de las personas, así, por ejemplo, Ludy dice que ella saludaba a sus vecinos y ya no, porque la miraban raro y no le respondían el saludo.</p> <p>De los textos que leímos, se identificaron con las narraciones acerca de la experiencia de otros jóvenes al llegar a la ciudad. Al revisar la actividad, en general, los estudiantes identifican los párrafos, identifican conectores, el propósito de los autores de los textos que leyeron, y manifiestan que desconocen términos como civilización, flujo, fantasía y emprender en el caso del estudiante uitoto. El estudiante macuna también encontró como termino desconocido emprender. Coincidieron en que la palabra que encontraron desconocida fue inverosímil. Al respecto, les explico cómo inferir el significado de las palabras según el contexto.</p> <p>Alexis dice que por la raíz de las palabras también se sabe, el Taita explica que por el prefijo in se puede inferir que es no verosímil.</p> <p>Al explicarles a groso modo que es el tiempo, modo y aspecto del verbo, el taita dice que en su lengua la perspectiva de tiempo es diferente, pues el pasado se proyecta hacia adelante, no atrás.</p> <p>Cerramos la sesión y acordamos vernos al siguiente día a las 7: 30 AM.</p>	<p>Choque cultural</p> <p>Actividades</p> <p>Diagnóstico</p> <p>Diálogo intercultural</p> <p>Necesidad: horario</p>
--	---

Anexo 2

Entrevista semiestructurada para los estudiantes indígenas que pertenecen al Programa Interacciones Multiculturales (PIM) de la Universidad Externado de Colombia



Instituto Caro y Cuervo

Seminario Andrés Bello

Maestría en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Entrevistador: Érika Elizabeth Enríquez Díaz Fecha: _____

Entrevistado: _____ Lugar: _____

Recursos: _____

BLOQUE	OBJETIVO DEL BLOQUE	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS ADICIONALES
Bloque 1 Introducción	Crear un ambiente propicio para iniciar la entrevista.	Esta entrevista tiene como objetivo recoger información para evaluar la unidad y las clases, para así determinar los posibles ajustes y mejoras a las clases que vienen. La información que suministre se usará en la investigación y puede ser publicada. Agradezco su participación y sinceridad para alcanzar el objetivo.	
Bloque 2 Clase	Valorar la intervención pedagógica por parte del docente.	¿Las explicaciones en clase son claras? ¿El docente orienta y acompaña el desarrollo de las actividades en la clase? ¿El lenguaje que usa el profesor es claro? ¿Es suficiente el tiempo destinado al desarrollo de las clases? ¿Las actividades de la clase le han servido	¿Qué espera del profesor en las clases?

		para leer y escribir los textos que le asignan en la Universidad?	
Bloque 3 Material	Evaluar la pertinencia y utilidad de las unidades didácticas trabajadas en las clases.	<p>¿Las instrucciones y tareas han sido claras?</p> <p>¿Usa las unidades didácticas para hacer trabajos de la universidad en casa?</p> <p>¿Las actividades y contenidos le han parecido interesantes o pertinentes? ¿por qué?</p> <p>¿cuáles son las razones por las que asisten a las clases del programa que les propuse?</p>	¿Qué otro tipo de actividades le gustaría hacer en clase?
Bloque 4 Interculturalidad	Determinar si se logró un diálogo intercultural en el desarrollo de las clases y en el material diseñado para las mismas.	<p>¿En las clases y actividades se tiene en cuenta su cultura?</p> <p>¿Los contenidos culturales abordados en clase le han ayudado a entender la cultura universitaria?</p>	¿Para usted Es importante conocer la cultura universitaria? ¿por qué?
Bloque 5 Motivación	<p>Establecer cómo se ha sentido el estudiante en las clases para garantizar su permanencia y finalización del curso.</p> <p>Cerrar la entrevista</p>	<p>¿Cómo se ha sentido en las clases?</p> <p>¿Cree que ha mejorado su lectura y escritura en español? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué se puede mejorar de la clase o de las actividades?</p> <p>Gracias por su participación. Esta información es muy importante para mejorar.</p>	<p>¿Se ha sentido acompañado y asesorado en las clases?</p> <p>¿Asistió a todas las sesiones de clase?</p> <p>¿Dedicó horas a <u>trabajar</u> en casa los temas vistos en clase?</p>

Anexo 3

Entrevista semiestructurada para los coordinadores o docentes del programa Interacciones Multiculturales de la Universidad Externado de Colombia.



Instituto Caro y Cuervo

Seminario Andrés Bello

Maestría en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Entrevistador: Érika Elizabeth Enríquez Díaz Fecha: _____

Entrevistado: _____ Lugar: _____

Recursos: _____

BLOQUE	OBJETIVO DEL BLOQUE	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS ADICIONALES
Bloque 1 Introducción	Crear un ambiente propicio para iniciar la entrevista.	Esta entrevista tiene como objetivo establecer posibles necesidades que los estudiantes indígenas presentan al escribir textos académicos cuando llegan a la Universidad Externado de Colombia. La información que suministre se usará en la investigación y puede ser publicada. Agradezco su participación y colaboración para alcanzar el objetivo.	
Bloque 2 Grupo Escritura académica	Recoger información acerca de la experiencia del docente como asesor en escritura académica para	Profesor Hernán, cuénteme en qué facultad labora y cómo se involucró con el programa <i>Interacciones multiculturales</i> . Según su experiencia, ¿cuál es la actitud de los estudiantes frente a la escritura académica?	¿Se reconoce esta particularidad en la universidad? (español L2).

	estudiantes indígenas en el Externado.	<p>¿Cuénteme un poco sobre el trabajo que usted realiza con los estudiantes indígenas y cuál es el rol de los estudiantes en esta dinámica de trabajo?</p> <p>¿considera que la asesoría en escritura académica debe tener en cuenta el español como L1 o como L2?</p> <p>¿Existen programas de escritura para los estudiantes indígenas que llegan al Externado?</p> <p>¿Considera que hay una relación entre la deserción de los estudiantes y su nivel de escritura en español?</p> <p>¿Cómo se debería abordar la enseñanza de escritura académica con esta población?</p>	
Bloque 3 Necesidades de los estudiantes indígenas del externado	Establecer las posibles necesidades de los estudiantes al llegar al externado, según la experiencia del docente.	<p>¿cuáles son las fortalezas y debilidades de los estudiantes indígenas al escribir en español?</p> <p>Según su experiencia ¿cuáles son los temas que más generan interés en los estudiantes?</p>	¿Qué tipo de actividades prefieren los estudiantes en las sesiones de escritura?
Bloque 4 Interculturalidad	Conocer la percepción del docente frente a la presencia de la interculturalidad en el aula.	¿Cómo cree usted que se debería manejar el hecho de que estos estudiantes provienen de culturas diferentes a las que van a encontrar en la universidad?	¿Cómo debería aprovecharse la presencia de la multiculturalidad en el aula?
Bloque 5 Recomendaciones didácticas	Establecer posibles recomendaciones para trabajar mi propuesta de intervención . Cerrar la	<p>¿Qué estrategias les recomienda a los estudiantes para trabajar de forma autónoma?</p> <p>¿Qué bibliografía les recomienda a sus estudiantes para escribir de forma autónoma?</p> <p>Institucionalmente, ¿Cómo cree que se</p>	

	entrevista	podría ayudar a los estudiantes indígenas para facilitar su integración a la vida académica? Gracias por su colaboración.	
--	------------	--	--

Anexo 4

Consentimiento informado que los estudiantes firmaron para autorizar a la investigadora a usar los datos con fines académicos.



Instituto Caro y Cuervo

Seminario Andrés Bello

Maestría en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Érika Elizabeth Enríquez Díaz, estudiante de la Maestría en Enseñanza del español como lengua extranjera y segunda lengua del Instituto Caro y Cuervo. La meta de este estudio es implementar y evaluar unidades didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura de textos argumentativos en español como segunda lengua, para estudiantes indígenas universitarios de pregrado, propiciando un diálogo intercultural.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en entrevistas (o completar una encuesta, u otro tipo de instrumento). Esto tomará aproximadamente 50 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Por favor informar a la investigadora si desea que su nombre aparezca en el documento o sea reemplazado por otro nombre.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si le parecen incómodas alguna de las preguntas, durante la entrevista, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. De tener preguntas sobre su participación en este estudio puede contactar a Érika Elizabeth Enríquez Díaz al teléfono 3183381748 o al correo electrónico erika.enriquez@caroycuervo.gov.co

Desde ya le agradecemos su participación.

Anexo 5

Escrito que narra la llegada a la ciudad, producido por el estudiante Miguel (11 de julio de 2018)

MI PRIMERA LLEGADA INOLVIDABLE.

Durante la fecha 06/07/2018, a las 4 de la tarde con un vuelo de Satena de Mitú-Bogotá, sin conocer los movimientos de la ciudad. La gente me miraban y yo me agachaba la cabeza y decía hasta aquí llegué.

A los 10 minutos llega la Señora que me fue a recibir y les dije: - Muchas gracias Señora, si usted no existiera en esta ciudad yo me iba morir de frío y por la contaminación. Gracias a usted que me vino a buscar. La señora se puso a reír. Para mí esto fue una cosa muy dura: adaptar el clima, el ruido, la comida, (saber) conocer las ubicaciones, hasta aún sigo sin conocer y espero conocer.

De los 5 días que llevo ya voy como ubicando poco a poco. Por que venir de una Selva hacia una ciudad es duro, creo yo si cuando llevamos a uno de acá en la Selva no aguanta ni una hora, primero por que no habla la lengua ni entiende, segundo acostumbrado de dormir en la cama.

Son cosas como esto para enfrentar y seguir adelante a lo que uno viene y darse siempre los pasos hacia adelante.

Gracias.

Anexo 6

Escrito que narra la llegada a la ciudad, producida por la estudiante Ludy (11 de julio de 2018)

En una tarde triste y en medio de lluvia ojalá listo mi equipaje con nostalgia y llanto, me despidió de mi familia, a esos seres amados, que son ^{parte} fundamental en mi vida, de mi gente hermosa y el sonido del campo, me aleje de mi madre tierra que me vio crecer, en busca de nuevas oportunidades, tomando nuevas decisiones, con un proyecto de vida clara las horas pasaban, y pasaban y me alejaba más de mi hermosa comunidad.

en la madrugada que llegue a Bogotá a ese lugar extraño con miedo y tristeza bajé del bus, sin tener conocimiento de la ciudad, sin saber que camino caer, me senti extraña, perdida la gente es ignorante, pero cuando mire a mis hermanas senti un alivio y una alegría al verlas, me senti segura y protegida sin embargo tenia temor por que no sabia lo que enfrentaba, o lo que me esperaba en Bogotá.

en esa mañana nos dirigimos a mi nuevo hogar, observe a mi alrededor y encontré casas, edificios y muchos carros, a un lugar que no estaba acostumbrada, cuando llegue a mi nuevo hogar, me sentia encerrada, no habia un lugar donde podia respirar

Aire puro, o escuchar el sonido del campo, tube una experiencia por el cambio de lugar del campo a la ciudad, la gente no es solidaria, no tienen buenos modales como a las que yo estaba acostumbrada.

El cambio de lugar me hizo sentir una gran falta de libertad y de tranquilidad. En el campo me sentía segura y protegida, pero en la ciudad me sentía vulnerable y insegura. La gente en la ciudad parece estar siempre enojada y no tiene tiempo para escuchar a los demás.

En la ciudad me sentía muy sola y triste. No había nadie que me entendiera y me apoyara como en el campo. Me sentía como si estuviera en un mundo extraño y desconocido. La gente en la ciudad parece estar siempre ocupada y no tiene tiempo para preocuparse por los demás.

Me sentía muy triste y sola en la ciudad. No había nadie que me entendiera y me apoyara como en el campo. Me sentía como si estuviera en un mundo extraño y desconocido. La gente en la ciudad parece estar siempre ocupada y no tiene tiempo para preocuparse por los demás.

Me sentía muy triste y sola en la ciudad. No había nadie que me entendiera y me apoyara como en el campo. Me sentía como si estuviera en un mundo extraño y desconocido. La gente en la ciudad parece estar siempre ocupada y no tiene tiempo para preocuparse por los demás.

Norma

Anexo 7

Página 31 de la unidad didáctica 2, ¡A argumentar!. Muestra de unos de los ejercicios para activar conocimientos previos involucrando los saberes de los estudiantes.

SESIÓN 6

Duración: dos horas.

ARGUMENTACIÓN



¡A revisar lo escrito!

Lee uno de los resúmenes que hizo uno de tus compañeros. Llena la rúbrica anexa. Luego de los comentarios de tu compañero, recibirás la rúbrica para que mejores el texto, si así se requiere y en la próxima sesión entregues la versión final del resumen.

Para empezar



En grupo discutamos las siguientes preguntas.

- ¿Qué es argumentar?
- ¿Argumentas en tu lengua materna?
- ¿En qué momentos?
- ¿Con qué propósito?

Anexo 8

Página 24 de la unidad didáctica 1, Escribir en la universidad. En este ejercicio se usan fragmentos de los escritos de los estudiantes.

SESIÓN 5

Duración: dos horas.

Objetivo: identificar ideas principales y secundarias en un texto argumentativo.

IDEAS PRINCIPALES Y SECUNDARIAS



¡A revisar lo escrito!

1. Lee los siguientes fragmentos de textos escritos por tus compañeros o tú y fíjate en las ideas que desarrolla cada párrafo y si todas se relacionan con el tema y el título.

Carrera sociología

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

Un motivo para estudiar

Una de las posibilidades más probables en su momento era estudiar en una universidad donde pudiera vivir cerca a mi familia, ya había escogido una de renombre local donde vivía, ahora venía a escoger la carrera, luego de varias charlas en el colegio desde noveno grado con más uso de razón con algún compañero empezamos a hablar de política, además de pensar de qué cómo se lograba el poder para dominar el mundo.

Un amanecer en mi vida arqueológica

No pensaba nada sobre arqueología, realmente nunca pasó por mi mente esa palabra, Compartíamos muchos diálogos en las noches con los mayores en las malocas, siempre una palabra buena, consejos para la vida. Respeto era uno de los términos que más rotaba en aquellos espacios: respeto por la vida de las personas, Seres que nos rodean, animales, peces, árboles, y no solamente aquellos que no podemos ver, tampoco los que quizás no mueven como las rocas asentadas por siglos a orillas de los ríos, caños, lagunas, montañas y metidos en la inmensa Selva y esos que también están metidos en las profundidades de los pozos de cada chorro. Así mismo respetos por otros seres inmóviles playas, lagos, cuevas etc... que explican el origen del hombre y de todos los Seres.

Vision hacia el futuro

Apenas yo termine esta carrera espero regresar a trabajar con mi gente para poder aportar de mi parte hacia la política Organizativas de la zona, ya sea en: medio Ambiente,

Salud Intercultural, en la etnoeducación, en sector de mujeres. Y en la convivencia de la Juventud.

Anexo 9

Página 42 de la unidad didáctica 2. En este ejercicio se usaron palabras encontradas en los textos de los estudiantes con faltas de acentuación u ortografía.

Ejercicios

1. Clasifica las siguientes palabras según su acento y agrega las tildes que hagan falta.

oralidad saberes mayor esta indigenas proposito cultura jovenes
Bogota durabamos dificil pelicula arbol kilometro ancestros escritura
niñez cultivo recuperar problematica desaparecera util espiritu traves pajaro

Agudas	Graves	Esdrújulas

2. Luego de clasificar las palabras, escribe un párrafo en el que incluyas al menos diez de las palabras del cuadro anterior.

Anexo 10

Ejercicio páginas 45 y 46 unidad 2, acerca de la concordancia. En este se usan ejemplos tomados de los textos de los estudiantes en lo que no había concordancia.

Ejercicio

Busca las faltas de concordancia y corrígelas.

a. Estos son medicamentos naturales y con ello vivimos más sano.

b. Nuestras vivencias son importantes, ya que son experiencias y conocimientos vividas.

c. Entre otra actividades realizadas, íbamos a pescar y a cazar.

d. Las recuerdo mucho por ser experiencias compartida con mi gente.

e. Se busca que la escritura en las lengua indígenas tenga una función fuera de la escuela.

f. Empecé a recorrer mi territoria para conocerlo y aprender.

g. El letrado para las comunidades indígenas deben ir más allá de la escritura misma.

h. Venia buscando personal preparada para aprender acerca de mi carrera.

i. Otros actores armado estaban presentes en el territorio.

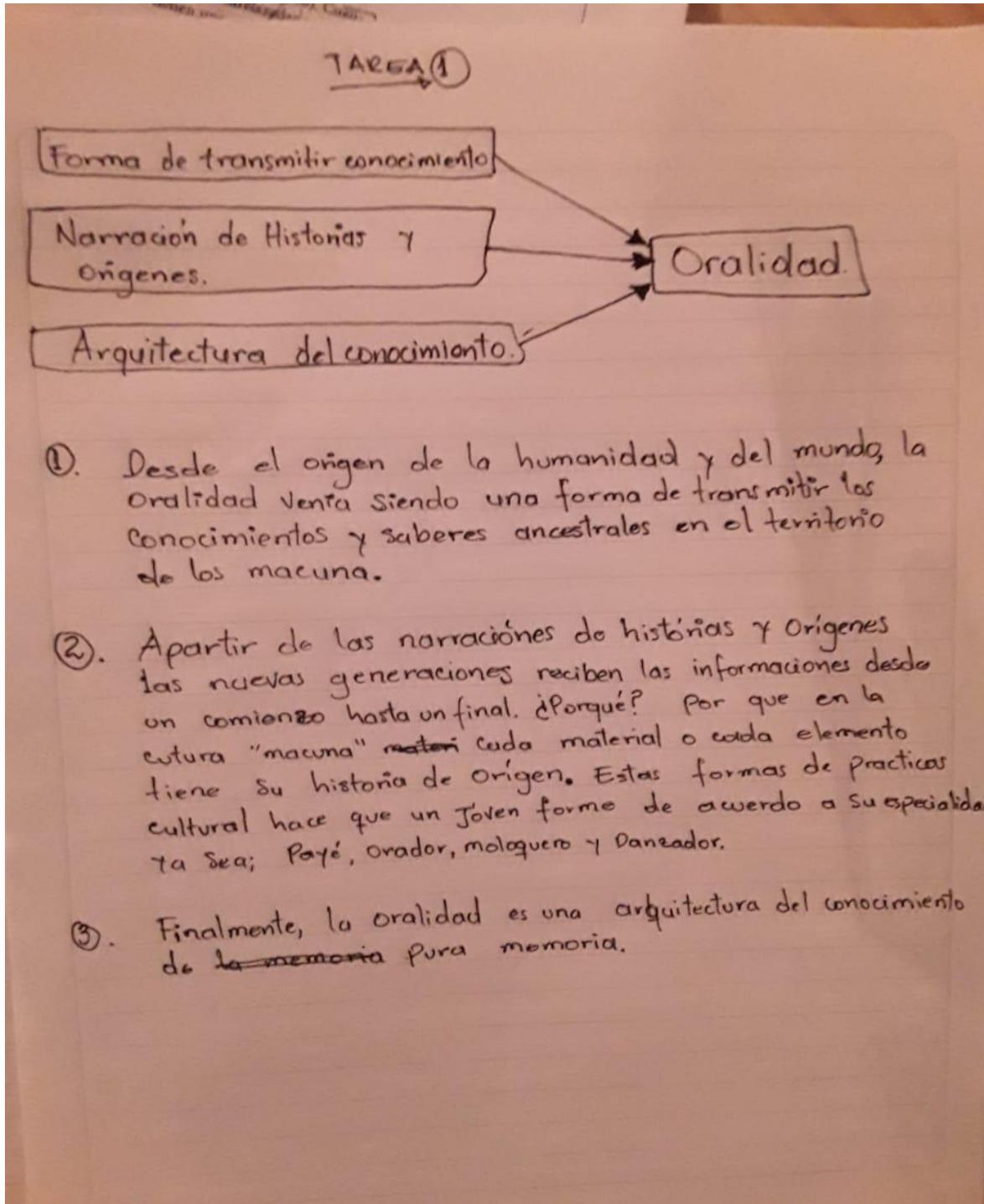
j. Debemos mostrar los productos para comercializar dando a conocer las distintas forma de utilizarlos.

k. Los saberes de la cultura se basa en la oralidad.

Socialicemos el ejercicio y explica por qué se presenta la falta de concordancia.

Anexo 11

Esquema de planificación y desarrollo de las ideas del texto de oralidad hecho por Miguel (19 de julio de 2018)



Anexo 12

Rúbrica para valorar los textos de diagnóstico.



Instituto Caro y Cuervo
Seminario Andrés Bello
Maestría en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua

NOMBRE: Erlinto Sánchez Umaña Fecha: 11 de Julio /18

RÚBRICA PARA EL TEXTO DE DIAGNÓSTICO

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

Observaciones:

Al leer tu texto no me quedo claro en el segundo párrafo como llegaste a la arqueología, insinuas algunas cosas pero no lo expresas directamente.

A través de las clases mehas revisando aspectos de concordancia y ortografía.

Rúbrica para retroalimentar el resumen.



Instituto Caro y Cuervo

Seminario Andrés Bello

Maestría en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua

NOMBRE : _____ Fecha: _____

ESTUDIANTE QUE REVISAS: _____

RÚBRICA RESUMEN

CRITERIO	DESCRIPCIÓN	ALTO	MEDIO	BAJO
Oraciones	Las oraciones son estructuras gramaticales compuestas por un sujeto y un predicado (verbo y complemento).	<input type="radio"/> Las oraciones tienen una estructura interna adecuada (sujeto, verbo, complemento).	<input type="radio"/> Algunas de las oraciones tienen una estructura interna adecuada (sujeto, verbo, complemento). Sin embargo, otras presentan errores de puntuación que afectan el sentido del texto.	<input type="radio"/> Las oraciones tienen tantos errores de gramática y puntuación que resultan confusas, incompletas o incomprensibles.
Párrafos	Un párrafo es un conjunto de oraciones articuladas entre sí temáticamente.	<input type="radio"/> Cada párrafo desarrolla una sola idea por medio de un conjunto de oraciones articuladas entre sí temáticamente.	<input type="radio"/> La mayoría de los párrafos están bien contruidos, pero por lo menos en uno de ellos no plantea o no se desarrolla una idea central, o se presentan errores de puntuación que afectan el sentido del párrafo.	<input type="radio"/> El texto no está compuesto por párrafos porque (i) no se desarrolla una sola idea por fragmento textual, (ii) hay oraciones extensas en las que se abordan varios temas o (iii) hay una enumeración de ideas.
Coherencia	Un texto es coherente cuando la relación lógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	entre sus párrafos, establecida mediante expresiones de enlace, aporta al cumplimiento de un propósito determinado.	El texto es coherente porque tiene un propósito que se puede identificar y cada uno de los párrafos aporta a este de manera distinta. Además, hay un uso pertinente de las expresiones de enlace.	El texto no es totalmente coherente porque alguno de sus párrafos aborda un tema distinto o está desarticulado de los otros. No hay un uso pertinente de algunas expresiones de enlace.	El texto no tiene coherencia porque no presenta un propósito claro.
Ortografía	La ortografía es el conjunto de normas que regulan la correcta escritura de las palabras de una lengua. Escribir correctamente permite la claridad y la comprensión de lo que se quiere comunicar	<input type="radio"/> Hay un uso adecuado de la ortografía en todo el texto.	<input type="radio"/> Frecuentemente, el texto presenta los mismos errores ortográficos.	<input type="radio"/> Las oraciones del texto tienen tantos errores de ortografía que resultan incomprensibles.
Comprensión de lectura	Leer implica conocer detalladamente el contenido de un texto escrito y reconocer la jerarquía de la información presentada.	<input type="radio"/> Se identifica el propósito, la idea principal y las ideas secundarias del texto. Se Jerarquiza, se reescribe y se explican las ideas principales del texto.	<input type="radio"/> Se identifica el propósito del texto, pero se confunde la idea principal con alguna de las ideas secundarias. La información que se presenta no sigue un orden ni una jerarquía.	<input type="radio"/> No se identifica el propósito, la idea principal ni las ideas secundarias del texto. No se usa la lectura asignada.
Exposición	La elaboración de textos expositivos exige una organización de las ideas más importantes de un texto y su presentación de acuerdo con una estructura determinada.	<input type="radio"/> El texto tiene introducción, desarrollo y conclusión, pero algunos párrafos no cumplen con la función de	<input type="radio"/> Siempre que se usa producción académica ajena, se identifica la fuente. Se utiliza un formato de citación y referencia, pero	<input type="radio"/> El texto carece de estructura porque presenta un listado de ideas desarticuladas. Se expresan opiniones acerca de las ideas presentadas en el

		<p>presentar una sola idea. En el texto se presentan algunas opiniones sobre las ideas de la lectura que se expone. No se introducen ideas de otros autores.</p>	<p>presenta muchos errores.</p>	<p>texto o se introducen ideas de otros autores.</p>
<p>Reconocimiento de la propiedad intelectual.</p>	<p>Es indispensable identificar cuándo las ideas son propias y cuándo son ajenas. Para esto es necesario usar consistentemente un sistema de citación y referencia.</p>	<p>○ Siempre que se usa producción académica ajena, se identifica la fuente. Hay un uso consistente y correcto del formato de citación y referencia.</p>	<p>○ Siempre que se usa producción académica ajena, se identifica la fuente. Se utiliza un formato de citación y referencia, pero presenta muchos errores.</p>	<p>○ Cuando se usa producción académica ajena no se identifica la fuente (incurrir en una falta disciplinaria porque presenta las ideas ajenas como propias).</p>

Tomado, adaptado y recuperado de <http://leo.uniandes.edu.co/index.php/menu-escritura/sub-menuescritura-2/16-mtz-resumen>

Rúbrica para retroalimentar el ensayo.

Rúbrica para valorar un ensayo

CRITERIO	DESCRIPCIÓN	ALTO	INTERMEDIO	BAJO
Oraciones	Las oraciones son estructuras gramaticales compuestas por un sujeto y un predicado (verbo y complemento).	Las oraciones tienen una estructura interna adecuada (sujeto, verbo, complemento).	Algunas de las oraciones tienen una estructura interna adecuada (sujeto, verbo, complemento). Sin embargo, otras presentan errores de puntuación que afectan el sentido del texto.	Las oraciones tienen tantos errores de gramática y puntuación que resultan confusas, incompletas o incomprensibles.
Párrafos	Un párrafo es un conjunto de oraciones articuladas entre sí temáticamente.	Cada párrafo desarrolla una sola idea por medio de un conjunto de oraciones articuladas entre sí temáticamente.	La mayoría de los párrafos están bien contruidos, pero por lo menos en uno de ellos no se plantea o no se desarrolla una idea central, o presenta errores de puntuación que afectan el sentido del párrafo.	El texto no está compuesto por párrafos porque (i) no se desarrolla una sola idea por fragmento textual, (ii) hay oraciones extensas en las que se abordan varios temas o (iii) hay una enumeración de ideas.
Coherencia	Un texto es coherente cuando la relación lógica entre sus párrafos, establecida mediante expresiones de enlace, aporta al cumplimiento de un propósito determinado.	El texto es coherente porque tiene un propósito que se puede identificar y cada uno de los párrafos aporta a este de manera distinta. Además, hay un uso pertinente de las expresiones de enlace.	El texto no es totalmente coherente porque alguno de sus párrafos aborda un tema distinto o está desarticulado de los otros. No hay un uso pertinente de algunas expresiones de enlace.	El texto no tiene coherencia porque no presenta un propósito claro.

<p>Ortografía</p>	<p>La ortografía es el conjunto de normas que regulan la correcta escritura de las palabras de una lengua. Escribir correctamente permite la claridad y la comprensión de lo que se quiere comunicar.</p>	<p>Hay un uso adecuado de la ortografía en todo el texto.</p>	<p>Frecuentemente, el texto presenta los mismos errores ortográficos.</p>	<p>Las oraciones del texto tienen tantos errores de ortografía que resultan incomprensibles.</p>
<p>Argumentación</p>	<p>Escribir un texto argumentativo implica demostrar, comprobar o convencer al lector de una tesis (afirmación debatible) por medio del uso de argumentos contruidos de forma lógica.</p>	<p>Hay una tesis y se construyen argumentos válidos que la sustentan. Existe una relación clara entre los argumentos y la tesis.</p>	<p>Hay una tesis y se construyen algunos argumentos válidos que la sustentan (se incurre en falacias argumentativas) o se propone una relación que no es lógica entre los argumentos y la tesis.</p>	<p>La idea central que se propone como tesis no lo es porque no es debatible.</p>
<p>Uso de fuentes para la argumentación</p>	<p>El uso adecuado de fuentes implica conocer detalladamente el contenido de un texto escrito, confrontar ese contenido con los saberes previos, contrastar la información con otras fuentes, valorar la información nueva y relacionarla con sus ideas.</p>	<p>En el texto hay citas pertinentes para sustentar un planteamiento. Se explica la relevancia de las citas utilizadas. El texto es el resultado de una conversación académica que pone en diálogo argumentos propios y ajenos.</p>	<p>En el texto hay citas pertinentes, pero estas no logran sustentar un planteamiento. No se explica la relevancia de las citas. El texto muestra que el estudiante expone argumentos propios y ajenos.</p>	<p>No se insertan citas en el texto; por lo tanto, este no demuestra una conversación académica que pone en diálogo argumentos propios y ajenos.</p>
	<p>Es indispensable identificar cuándo las ideas son propias y</p>	<p>Siempre que se usa producción</p>	<p>Siempre que se usa producción</p>	<p>Cuando se usa producción</p>

Reconocimiento de la propiedad intelectual	cuándo son ajenas. Para esto es necesario usar consistentemente un sistema de citación y referencia.	académica ajena, se identifica la fuente. Hay un uso consistente y correcto del formato de citación y referencia.	académica ajena, se identifica la fuente. Se utiliza un formato de citación y referencia, pero presenta muchos errores.	académica ajena no se identifica la fuente (incurrir en una falta disciplinaria). No se utiliza un formato de citación y referencia.
Uso académico del lenguaje.	El uso cotidiano de la lengua es diferente al uso académico. Este último exige una selección diversa y precisa tanto del vocabulario como de las expresiones, de acuerdo al sentido que se le quiere dar al texto y a la audiencia a la que se dirige.	Hay un uso adecuado y diverso del vocabulario y las expresiones propias del ámbito académico en el texto.	Hay un uso del vocabulario y las expresiones propias del ámbito académico en el texto, pero en algunos casos hay un uso erróneo de significados.	El texto combina vocabulario o expresiones coloquiales con vocabulario o expresiones propias del ámbito académico.

Tomado y adaptado con fines didácticos del centro de español de la Universidad de los Andes:
<http://leo.uniandes.edu.co/index.php/menu-escritura/texto-argumentativo/7-matriz-de-texto-argumentativo>

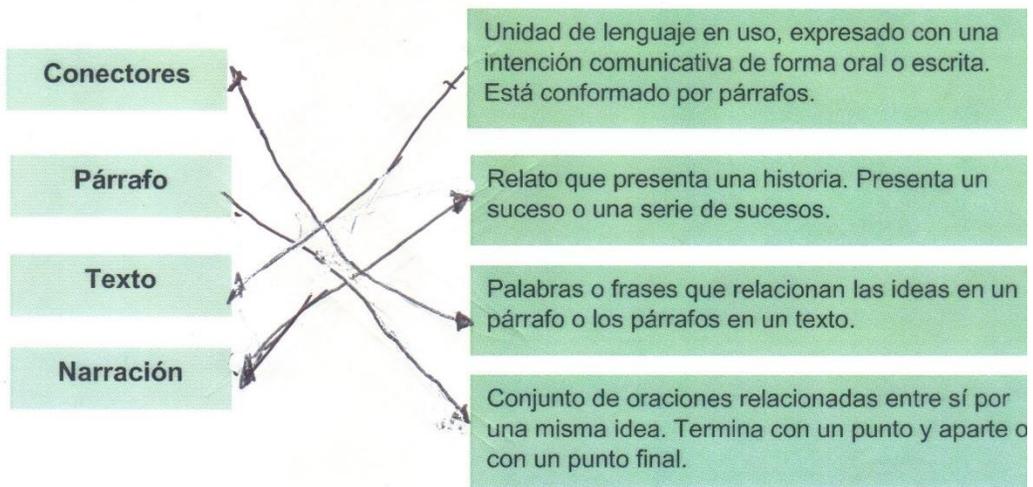
Anexo 13

Actividad 2, de la sesión 1, unidad introductoria en la que se muestra una forma de indagar los conocimientos previos frente a conceptos de escritura.

2. ¿Recuerdas qué significan los siguientes conceptos? Relaciona uniendolos conceptos con sus definiciones.



Relaciona uniendolos conceptos con sus definiciones.



4

Anexo 14

Ejercicio de la unidad introductoria en el que se identifican elementos de dos textos.

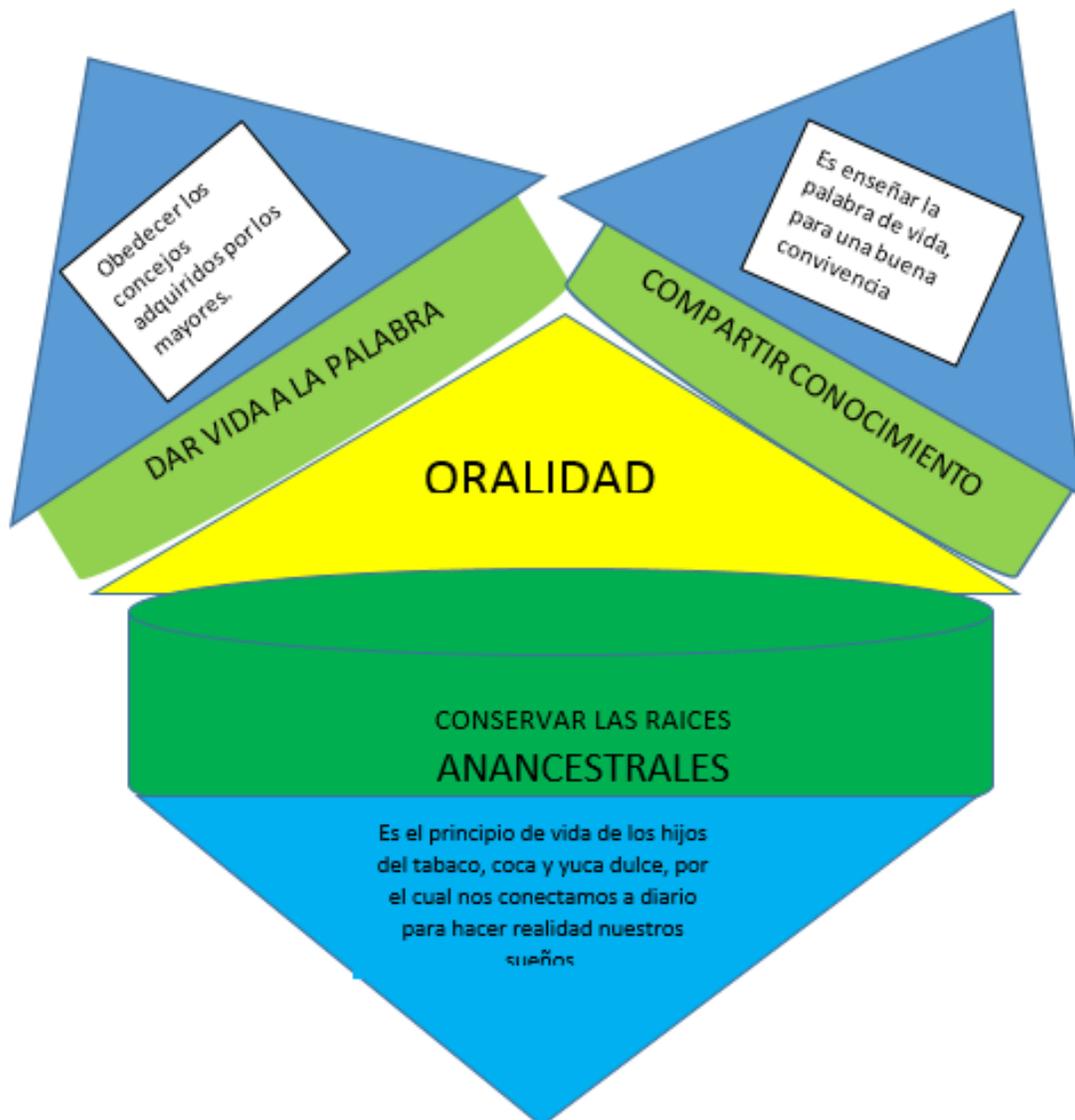
2. Luego de leer responde las siguientes preguntas de acuerdo con cada texto:

Preguntas	Llegada a Bogotá	Mi llegada a Bogotá
¿Cuántos párrafos tiene cada texto?	3	4
¿Cuál es la intención del autor?	Explica su llegada de repente hacia la ciudad	Explicando como una comparación de vivir en una comunidad y la ciudad. <small>relato o narr.</small>
¿Qué conectores se encuentran en los textos?	Por que, además, por. También, por estas cosas.	el viaje por pero.
¿Qué expresiones o palabras encuentras en el texto que no entiendas?		Emprender
¿Qué emociones tuvieron los autores al llegar a la ciudad?	una emoción de ansiedad adaptar al medio y el ambiente de la ciudad	con una emoción de informar al que viene por los estos lugares.

Atención a la forma

Anexo 15

Esquema acerca de la oralidad elaborado por Aimema Urue (23 de julio de 2018)



Anexo 16

Texto sobre la oralidad, escrito por Juliana (18 de julio de 2018)

Wayuu  18 Jul 2018
Juliana Domico

Función de la Oralidad en la Nación Emberá.

En ^{Subra} este ^{Subra} ejercicio de texto se tratará sobre la función que cumple la oralidad en la Nación Emberá, el impacto que tiene en esta sociedad, los diferentes lenguajes que se usan y la conexión espiritual que se da con la madre tierra.

Reemplaza todo esto con un conector.
En desarrollo del texto que se anuncia, diremos que la oralidad para los emberá es fundamental, para conservar sus creencias, tradiciones y cultura. A través de ella es como se transmiten los conocimientos y saberes ancestrales de generación en generación. De esa forma es como educan y transmiten el conocimiento cultural a los niños desde temprana edad, para que sean personas útiles para la ^{falta signo de puntuación} Sociedad Emberá.

Para los mayores es importante enseñar a diferenciar el lenguaje de la comunicación, por ejemplo, enseñar historias a las familias, no es el mismo lenguaje que se utiliza para la comunicación con los "Jai" espíritu. Para la comunicación con los Jai es más espiritual, cósmico y ^{de} concentración.

Finalmente ^{falta signo de puntuación} para los pueblos de Nación Emberá ^{ia} todo lo que hay en la tierra son seres vivos que merecen amor, agradecimientos y sobre todo mucho respeto, ^{Revisar el conector.} en efecto, ^{signo de punt} la función de la oralidad en los pueblos Emberá es la transmisión de conocimientos y valores culturales.
Debemos relacionar esta última idea con la anterior

Anexo 17

Avance del ensayo del estudiante Aimema Urue. Este texto se empezó a trabajar a mano y luego se pasó a un drive.

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

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

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

La cosmovisión es ,según Lenkersdorf (1998), la manera de explicar la realidad, teniendo en cuenta las pluralidades epistemológica de cada pueblo, es por esto que, no existe una única forma de ver el mundo, por esta razón no existen concepciones absolutas o universales.

A continuación, como miembro del pueblo Murui-Muina me centraré en explicar parte de nuestra cosmovisión, desde la cual, las narraciones tradicionales establecen el *Kom+mafo* como nuestro lugar de origen.

El *Kom+mafo*” lugar propio del pueblo muirritna murui, el sitio por el que esta cultura sacó los pies a este mundo. El muina y el murui son dos hermanos que salieron y se ubicaron más tarde en su propio territorio, de allí con sus determinados clanes exparcidos por todo el territorio. Los planes de este pueblo abarca características muy similares entre los otros: como el pensamiento, los bailes, trabajos y otros rituales de gran importancia.

Dentro de la organización social y político este pueblo están establecidos por cabildos o territorios ancestrales en donde los representantes jurídicas es el gobernador y el anciano mayor (IYAIMA). El “Iyaima” es la persona que lleva el pensamiento propio, el pensamiento de abundancia, de tranquilidad para que haya buena armonía entre los comuneros o (URUR+AI).

De todo lo dicho anteriormente, podemos decir que las narraciones tradicionales son el eje central de este pueblo, ya que los conocimientos y saberes parten desde la oralidad a la práctica, transmitidas de generación a generaciones.

Anexo 18

Ejercicio páginas 33 y 34, unidad 2. Tipos de argumentos.

A. Después de leer

Lee los siguientes argumentos y escribe qué tipo de argumento es, de acuerdo con lo que leíste.

1. _____

En la mayoría de las universidades abren cursos de lectura y escritura para los estudiantes nuevos, debido a que los estudiantes presentan bajos niveles de lectura y escritura de textos académicos, por lo tanto, es probable que los estudiantes requieran de alfabetización académica.

2. _____

Ayer, en Roma, Adam Nordwell, un jefe indio de los chippewa estadounidenses, ejecutó un acto notable al descender de su avión proveniente de California completamente vestido con los trajes e insignias de la tribu; Nordwell anunció en el nombre del pueblo indio estadounidense que estaba tomando posesión de Italia «en virtud del derecho de descubrimiento», de la misma manera que lo hizo Cristóbal Colón en América. «Yo proclamo este día el día del descubrimiento de Italia», dijo Nordwell. «¿Qué derecho tenía Colón a descubrir América cuando ya estaba siendo habitada desde hacía miles de

años? El mismo derecho que ahora tengo para llegar a Italia y proclamar el descubrimiento de su país. Tomado de “Las claves de la argumentación”(pp.48,49)

3. _____

Un informe tabulado de todas las evaluaciones de los cursos de los estudiantes del Instituto Topheavy en los últimos tres años, realizado por una comisión autorizada, muestra que sólo el 5 % de todos los estudiantes respondió «Sí» cuando fue preguntado sobre si las clases en el Topheavy promovían la imaginación y el libre intercambio de ideas. Por lo tanto, las clases en el Topheavy rara vez promueven la imaginación y el libre intercambio de ideas. Tomado de “Las claves de la argumentación” (p.59)

4. _____

El derecho de las mujeres a votar fue ganado sólo después de una lucha. El derecho de las mujeres a asistir a los colegios secundarios y a la universidad fue ganado sólo después de una lucha. El derecho de la mujer a la igualdad de oportunidades en el trabajo está siendo ganado sólo con la lucha. Por lo tanto, todos los derechos de las mujeres son ganados sólo después de luchar. Tomado de “Las claves de la argumentación” (p.35)

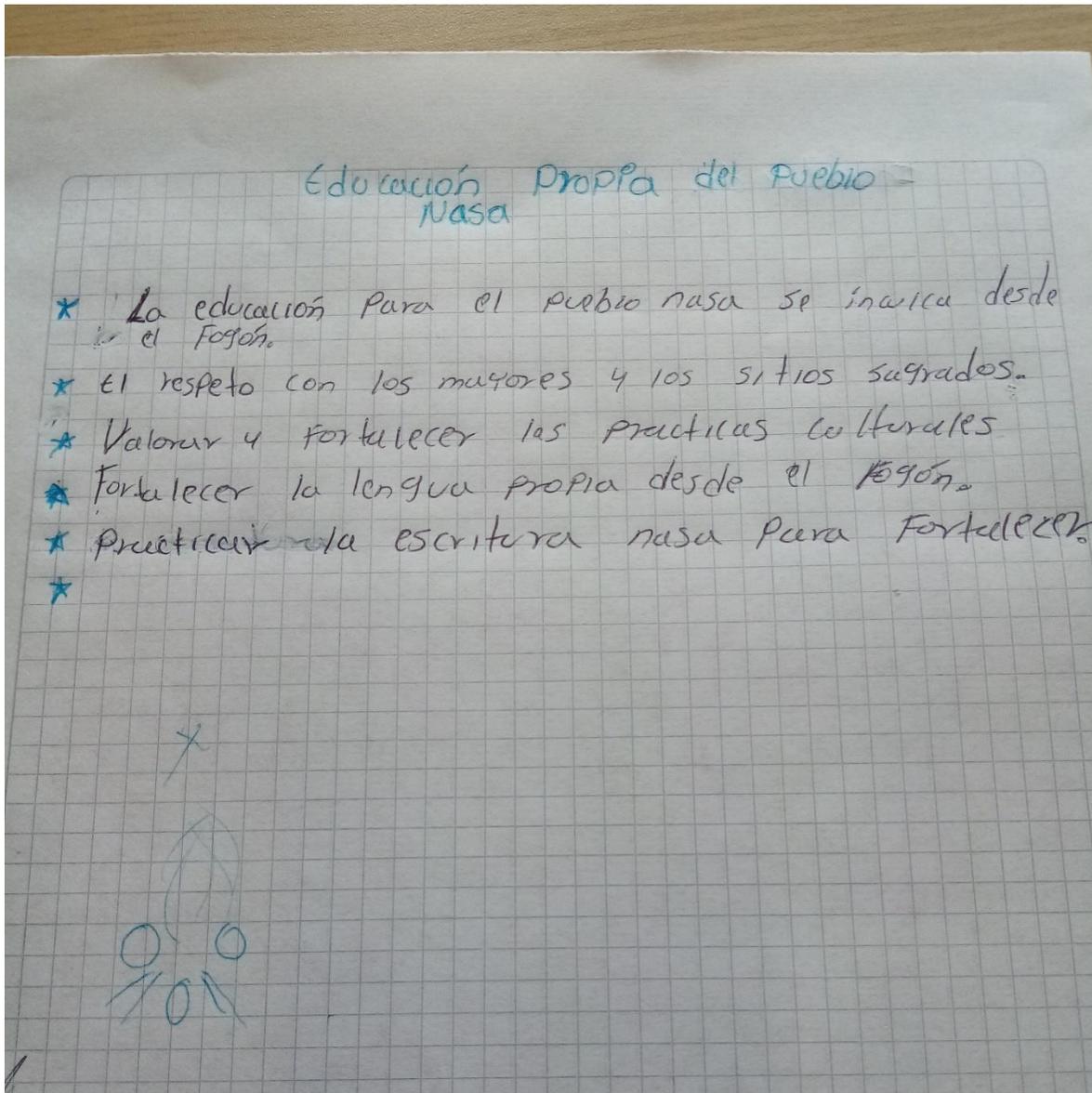
5. _____

Un perro fue encerrado en los establos, y, sin embargo, aunque alguien había estado allí y había sacado un caballo, el perro no había ladrado [...] Es obvio que el visitante era alguien a quien conocía bien... Tomado de "Las claves de la argumentación" (p. 83)

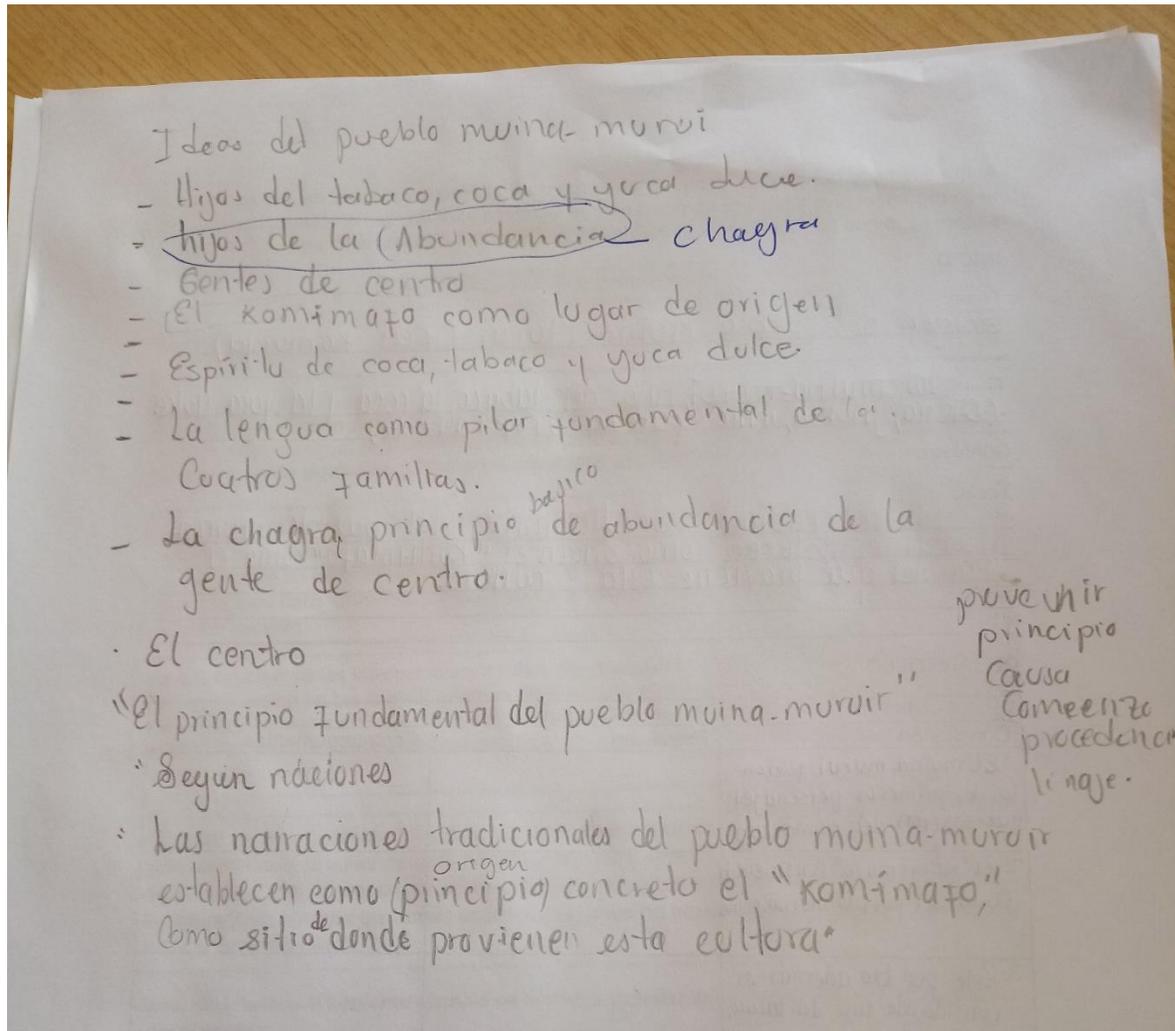
Ahora revisemos entre todos y determinemos qué tipos de argumentos eran y por qué.

Anexo 19

Lluvia de ideas, técnica de generación de ideas para planear el ensayo. Elaborado por Ludy el 6 de mayo de 2019.



Lluvia de ideas, técnica de generación de ideas para planear el ensayo. Elaborado por Aimema Urue el 27 de abril de 2019.



Anexo 20

Plan del ensayo final de Ludy (3 de mayo de 2019)

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

INICIO

Tema:

La educación propia en el Pueblo Nasca

Título:

Contexto:

Tesis:

La educación propia es de suma importancia, porque a través de la enseñanza y el aprendizaje colectivo para fortalecer la cultura del pueblo nasca, inculcado desde el IPh "Keth Fogón" de la familia, enseñando desde el niño hasta el más codo.

DESARROLLO

Argumentos		
Conclusión	Premisas	Contraargumentos
1. La educación para el pueblo Nasca se inculca desde el Fogón.	* El fogón es importante porque es en donde enseñan, comparten conocimientos con la familia y fortaleciendo las prácticas culturales.	* La pérdida de la importancia del fogón por practicar otras ideologías adaptadas.
2. El respeto con los mayores y los sitios sagrados.	* Este respeto se inculca desde la familia y para honrar a la madre tierra que nos ha dado la vida y los mayores.	* El respeto hacia los mayores y los sitios sagrados es una debilidad ya que no cumplen las normas naturales que ha tenido el Pueblo.
3. Valorar y fortalecer las prácticas culturales.	* La práctica de los tejidos propios. * conservar los sitios sagrados. * los sacramentos de la madre tierra.	* El desequilibrio por el irrespeto con las prácticas culturales.
4. Fortalecer la lengua propia desde el fogón.	* el manejo de la lengua desde la familia. * la enseñanza en las asambleas de práctica de lengua.	* No hay interés en los tejidos para el fortalecimiento de la lengua Nasca.
5. Practicar la escritura Nasca para fortalecer	* la escritura se enseña en las escuelas con el objetivo de dejar plasmado en caso de la pérdida de la lengua.	*

Nilda Vigil

Anexo 21

Texto de la unidad didáctica 1, página 25.

Ideas principales y secundarias

Para comprender un texto es necesario identificar la idea principal. La idea principal es aquella que resume el contenido de un texto. Generalmente encontramos una idea principal del texto y una idea en cada párrafo.

Asimismo, las ideas principales se apoyan en otras que explican, comentan o ejemplifican la idea principal. Estas se denominan ideas secundarias. Ejemplo:

La educación bilingüe intercultural y las propuestas de planificación para lenguas indígenas siempre han considerado que la escritura en dichas lenguas es de una importancia indiscutible. A nuestro juicio, lo que tenemos escrito en lenguas indígenas nos revela que la escritura no es una práctica social de los pueblos indígenas sino que es una producción de quienes se dedican a la escuela o a las prácticas religiosas. Es por ello que creemos imprescindible volver a preguntarnos sobre la cuestión de la escritura en lenguas indígenas y determinar si es que los argumentos a favor de la escritura en estas lenguas son compartidos por los comuneros o si es que solo son asumidos por intelectuales y dirigentes.

Tomado Aula Intercultural.

De las ideas subrayadas ¿cuál crees que es la idea principal? Y ¿cuáles las ideas secundarias? ¿Por qué? ¿Qué tipo de secuencia textual crees que se desarrolla en ese párrafo?