

Desde el Jayeechi Wayuu hacia la transformación escritural narrativa con estudiantes de EBS en dos instituciones Etnoeducativas del Departamento de La Guajira



Mág. Francisco Javier Blanchar Añez¹
Elin Saud Zamora Mercado²

Resumen

Una sociedad crítica e intercultural, que busque la formación acertada de sus ciudadanos, y la consolidación de grupos sociales que convivan en armonía, debe ser capaz de brindar condiciones educativas pertinentes a las particularidades diversas de las comunidades y sus características culturales. Desde esta perspectiva, una escuela que insista en mantener sus prácticas educativas de espaldas a la realidad mundial, al intenso ritmo de cambios y transformaciones en las acciones comunicativas de generación y transmisión instantánea de conocimientos, como las visiones, intereses y necesidades reales de las comunidades, desde sus contextos, está destinada al fracaso, y lo que es más preocupante aún, a mantener el desinterés, desmotivación, y la consecuente generación de aprendizajes deficientes, impertinentes y poco relevantes de sus ciudadanos. Este proyecto de investigación busca desarrollar dinámicas alternativas para la enseñanza tradicional del lenguaje, escrito, y así comprender esas transformaciones que se generan a partir de las prácticas culturales orales, como el Jayeechi, con cantos alusivos al medio ambiente, en la producción de textos narrativos con estudiantes del grado 8° de dos Instituciones Etnoeducativas del Departamento de la Guajira. El proyecto se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de diseño etnográfico, a partir del análisis de tres categorías: Proceso de escritura, Situación de comunicación y Planos del relato literario.

¹ Docente oficial de la Secretaría de Educación y Cultura del Distrito de Riohacha, Calle 27B No. 7H1-75 Riohacha, La Guajira. Miembro asociado de la Red de Docentes Investigadores REDDI. Teléfono: 3006308548; Correo electrónico: franciscoblanchar@reddi.net. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0176-8551>

² Docente oficial de la Secretaría de Educación de Maicao, La Guajira, Calle 33 No. 26-05, Maicao, La Guajira. Teléfono: 3023521294. Correo electrónico: elinsaudzamora@uniguajira.edu.co.

Los resultados indican la generación de transformaciones positivas en todas las categorías, especialmente en los aspectos emocionales del proceso de escritura y la configuración de los Planos del relato literario; especialmente cuando se da cuenta de una situación comunicativa real y auténtica desde la escuela.

Palabras clave: Producción textual, prácticas culturales orales, cantos Jayeechi, texto narrativo, Secuencia Didáctica, medio ambiente.

Abstract

A critical and intercultural society, which seeks the successful formation of its citizens and the consolidation of social groups that live together in harmony, must be able to provide educational conditions relevant to the diverse particularities of social groups and their cultural characteristics. From this perspective, a school that insists on maintaining its educational practices with its back to the world reality, to the intense rhythm of changes and transformations in the actions and communicative practices of generation and instantaneous transmission of knowledge, as well as the visions, interests and real needs of the communities, from their contexts, is destined to failure, and what is even more worrying, to maintain disinterest, lack of motivation, and the consequent generation of deficient, impertinent and irrelevant learning of its citizens. This research project seeks to develop alternative dynamics for the traditional teaching of written language, and thus understand these transformations that are generated from oral cultural practices, such as Jayeechi, with songs alluding to the environment, in the production of narrative texts with 8th grade students of two Ethnoeducational Institutions of the Department of La Guajira. The project was developed under a qualitative approach, with an ethnographic design, based on the analysis of three categories: Writing process, Communication situation and Literary story plans. The results indicate the generation of positive transformations in all categories, especially in the emotional aspects of the writing process and the configuration of the Plans of the literary story; especially when a real and authentic communicative situation from the school is reported.

Keywords: Textual production, oral cultural practices, Jayeechi songs, narrative text, Didactic Sequence, environment.

1. Introducción

Desde una perspectiva crítica e intercultural, el lenguaje es una de las capacidades más importantes del ser humano, para relacionarse, expresarse, manifestar sus pensamientos y sentimientos hacia otros, por medio de producciones orales y lo escritas, logrando la apropiación del mundo y representar su realidad en contextos reales.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2006),

el lenguaje permite abordar el universo de significados del mundo, además de permitir interpretarlo y transformarlo, construir nuevas realidades, establecer acuerdos para poder convivir con los congéneres y expresar ideas y sentimientos, estableciéndose así dentro del lenguaje muchas ventajas de índole oral y escrita a la hora de transmitir este tipo de sensaciones y emociones, corrigiendo y mejorando los saberes propios. Al respecto, Ferreiro (1977) manifiesta lo siguiente:

Este se trata de un sistema de signos socialmente constituidos, tiene un modo de existencia entre los objetos del mundo, que posee propiedades observables y que se genera como parte del intercambio social a través de una compleja red de interrelaciones. Por lo tanto, el lenguaje representa un instrumento básico de la interacción humana, que se manifiesta en todos los ámbitos de la vida, especialmente en la construcción individual y colectiva de conocimientos y aprendizajes a partir de la interacción social (p.72).

Desde esta perspectiva social y cultural, y el lenguaje se sustenta en diversas manifestaciones, tales como como la oralidad, la escritural la lectura, los gestos, las señas, las expresiones musicales, como procesos naturales e innatos inmersos en la cultura y en torno a situaciones reales de comunicación e interacción entre los individuos, con fines y propósitos pragmáticos, con sentido y significación para los interlocutores participantes. Esta dimensión sociocultural del lenguaje se manifiesta plenamente en los procesos de adquisición natural.

En este orden de ideas, la enseñanza del lenguaje representa un proceso complejo, y especialmente cuando se intenta interrelacionar dos modalidades como la oralidad, escasamente abordada en la escuela, y la escritura, usualmente el centro curricular de las escuelas, pero con marcados resultados insatisfactorios en términos de aprendizajes en los estudiantes. Se ve mayor dificultad a la hora de propiciar iniciativas con corte socio-cultural, que tengan en cuenta el contexto de los aprendices, sus intereses, motivaciones y la mediación del docente a través de situaciones reales y auténticas de comunicación que emocionen e incentiven aprendizajes pertinentes. Investigadores como González et al.

(2011) afirman que la oralidad y la escritura implican la capacidad de saber comunicar en el terreno del saber y el saber hacer, una correlación entre determinadas teorías cognitivas y de operación de esa cognoscibilidad en la actividad humana.

Dentro de la multiplicidad de aspectos culturales endógenos de la comunidad Wayuu³, implícitos en su contexto cultural, se encuentran las prácticas de cantos o manifestaciones orales de lamentos denominados Jayeechi⁴, entendidos como una expresión oral, narrativa y lírica mediante la cual el pueblo wayuu resalte su pensamiento, su forma de apreciar la vida y su contexto.

El Jayeechi se define como la forma de comunicación oral en la que se expresan estados de ánimo, sentimientos, experiencias y costumbres. Son vivencias que invitan a cantar, oír o reír. La letra del Jayeechi son palabras que dicen algo, organizado musicalmente y que te hace sentir alegre o triste, agitado o tranquilo. Por tal motivo los Wayuu utilizan este arte musical para comunicarse con la naturaleza. El canto Wayuu se inspira en el amor; por ende, se vivencian emociones, tristezas y alegrías; en él se le canta al amor (Bonivento, 2018).

Este tipo de prácticas culturales, basadas en expresiones orales de carácter lírico, referidas a fenómenos y problemáticas cotidianas de las poblaciones Wayuu suelen estar asociadas a las diferentes contextos de su territorio, como lo son los conflictos sociales, el medio ambiente y sus principales afectaciones, entre otras; las cuales pueden servir como pretexto idóneo para la implementación e iniciativas didácticas en la enseñanza de la producción textual a partir de la tradición oral en estas comunidades haciendo referencia a las vivencias cotidianas de los estudiantes y los grupos sociales ancestrales de las cuales

³ Indígenas de la Península de la Guajira, sobre el mar Caribe, que habitan principalmente en el norte del departamento de La Guajira en Colombia y el norte del estado del Zulia en Venezuela.

⁴ Expresión cultural de la etnia Wayúu, relacionada con la composición e interpretación de cantos, a veces gestual, que parece un gemido, un lamento.

forman parte.

En este sentido, el artículo se deriva de una propuesta de investigación enmarcada en comprender, de manera crítica e intercultural, las transformaciones en la escritura narrativa en la escuela, a través de una iniciativa de enseñanza que involucre la generación, integración, espacios y prácticas culturales basadas en la oralidad, como el Jayeechi, referidos a los aspectos del contexto Wayuu, su territorio y su percepción del medio ambiente; incentivando la producción textual de escritos alusivos a los dos fenómenos ambientales presentes en el entorno de los estudiantes y especialmente en el Departamento de La Guajira. Entre estos problemas pueden encontrar alusiones a la minería a cielo abierto, afectaciones a la calidad del aire y el agua, alteración de la composición de los suelos y devastación de los ecosistemas, entre otros aspectos.

2. Antecedentes, naturaleza y alcance del problema

En relación con lo expuesto anteriormente, al hacer referencia del lenguaje oral y su enseñanza, se evidencian dificultades en los estudiantes de las Instituciones Etnoeducativas que hacen parte del estudio, como la timidez a la hora de expresarse puede ser porque su primera lengua es el Wayuunaiki y se les dificulta en cierta medida hablar en castellano. Respecto a esta problemática, Ibarra y Ospino (2018) indican:

Se puede hacer un símil con la problemática de la oralidad, puesto que, los estudiantes evidenciaron dificultades para asumirse como narradores orales pues en primer lugar, los niños de la zona urbana, aunque conocen muchas narraciones, éstas son productos de la memorización y no de la espontaneidad narrativa, cosa que a su vez es algo difícil de evidenciar en miembros de la cultura Wayuu que contrario a los primeros, demuestran cierta timidez

para expresarse oralmente (pese a que su lengua mayoritariamente, es oral) y más aún si se sienten grabados u observados por extranjeros (p.66).

Esta forma característica de habla y escritura en las comunidades indígenas hace parte de su condición social, cultural y de sus rasgos identitarios, aspectos que Tusón (1994) relaciona como ejercicio de conocimiento de prácticas de un valor incalculable, que distingue y plantea la riqueza de la diversidad cultural de los pueblos. Sin embargo, en la práctica docente, la oralidad ancestral no se contempla como una habilidad comunicativa en el quehacer pedagógico, sólo se centra en enseñar la escritura y la lectura como los ejes principales de la asignatura Lengua Castellana, aislando de sobremanera el gran valor que tienen las prácticas de la oralidad, reflejándose esta situación como ausencia manifiesta y lingüística en los Proyectos Pedagógicos Comunitarios PEC.

Por ende, en las Instituciones Etnoeducativas en las cuales se desarrolló la investigación, curricularmente no se contempla la enseñanza de la oralidad y por ser centros Etnoeducativos debiera estar plasmado este proceso, ya que no se puede olvidar, que la lengua materna del pueblo wayuu es el wayuunaiki y no el castellano, además su aprendizaje es oral, como casi todas las prácticas de la cultura.

Así pues, el docente debe proyectar el desarrollo didáctico desde la naturaleza cognitiva y el contexto de los estudiantes, evitando continuar desarrollando prácticas tradicionales que desconozcan la naturaleza y condiciones sociales y culturales de los aprendices. Se pretende entonces que no haya una barrera idiomática en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente desde la asignatura de lengua castellana y las demás áreas del conocimiento.

Estas dificultades pueden deberse al desarrollo descontextualizado y acrítico de estrategias didácticas que promuevan la participación, construcción y desarrollo de habilidades comunicativas en materia oral, ante audiencias reales, a fin de promover aprendizajes pertinentes que complementen el uso estratégico de recursos paralingüísticos como los movimientos de las manos o cualquier parte del cuerpo los estudiantes puedan salir avantes (Pérez y Roa, 2010 p.64).

Además de la problemática expuesta sobre las dificultades didácticas en la enseñanza de la oralidad, hay otro problema mayúsculo, especialmente en lo concerniente a los aprendizajes de los estudiantes respecto a la producción escrita en distintos ámbitos sociales, especialmente a nivel escolar, relacionado con la imposición de una segunda lengua (el castellano), sobre su lengua oficial (el Wayuunaiki).

De otra parte, desde dichas prácticas, los procesos de composición se limitan a la reproducción y memorización de las producciones de otros, con lo cual queda supeditada la competencia comunicativa, creadora, poética y cognitiva de los estudiantes, además de sus capacidades discursivas, referidas a la comprensión y uso práctico de la narración, la exposición o la argumentación (Camps, 2003; Pérez y Roa, 2010 y Tiller y Mendoza, 2018). Estas dificultades en materia de la producción textual de estudiantes en todos los niveles educativos, por constituir el ámbito formal de la educación, complementario al ámbito familiar y comunitario en materia de la oralidad; principalmente en la básica primaria y secundaria. Al respecto, López (2019) plantea que se agudizan en la capacidad limitada de estos para producir textos sencillos y de extensión corta; y que muchas veces tienden a generar un listado de oraciones inconexas entre sí, caracterizadas por la falta de coherencia en las ideas, y de cohesión en la unidad de sus escritos; sumado a dificultades en la segmentación de las palabras y ausencia de manejo de reglas básicas

ortográficas.

En línea con lo expuesto, especialistas como Mejía y Zapata (2019) destacan que las dificultades relacionadas con las habilidades de producción textual de los estudiantes no solo surgen por el manejo restringido de las tipologías textuales en el aula, sino también, porque la escritura se realiza en situaciones descontextualizadas, ajenas y de espaldas a la realidad contextual de los aprendices, en las que no se considera a un destinatario real, ni el propósito de dicha actividad; es decir, no se relacionan con una situación de comunicación existente, que dé cuenta de la necesidad de involucrarse en un acto comunicativo lógico, basado en objetivos y significación tanto para el que escribe como para el potencial lector. Es decir, conectar la actividad de enseñanza con la vida, a fin de generar aprendizajes auténticos y experiencias reales que impliquen el uso del lenguaje. (p.76)

Por su parte, la deficiente situación a nivel nacional se ratifica en los resultados de las pruebas censales Saber Icfes 3°, 5° y 9° en el área de lenguaje, que de acuerdo al ICFES (2018), al evaluar la comprensión textual, se evidencia una disminución porcentual en los niveles de mejor desempeño en la población estudiantil respecto a la prueba (satisfactorio y avanzado) y un aumento progresivo, históricamente con mayores estudiantes, en los niveles de menor desempeño (insuficiente y mínimo). Cabe destacar, que las pruebas Saber Icfes no evalúan la producción escrita ni la oralidad de los estudiantes, en los que la escuela privilegia la enseñanza de la comprensión, y en menor medida las otras manifestaciones del lenguaje (oralidad y escritura).

Otro indicador notable, que da cuenta de los deficientes aprendizajes en los estudiantes, es el Índice Sintético de la Calidad Educativa ISCE, que en el caso de la básica primaria, a nivel departamental y local, para las entidades territoriales certificadas ETC de Maicao, Riohacha y los municipios no certificado, se mantuvo durante las vigencias



en que se determinó (2015, 2016 y 2017) por debajo del promedio de la región y el país: A nivel de la básica secundaria Uribia con el desempeño más bajo, con un promedio de sus índices sintéticos igual a 3.7; seguido de Riohacha, cuyo valor es de 5.3, que aunque se ubica por encima del promedio de la región Caribe, se mantuvo por debajo del índice promedio nacional.

En cuanto a la situación académica de los estudiantes en las Instituciones Etnoeducativas que hacen parte del trabajo investigativo en el Departamento de La Guajira no es diferente a la situación del país, pues, los estudiantes han obtenido resultados preocupantes en materia del lenguaje escrito a nivel internacional, local y regional. En el caso de la Institución Etnoeducativa Nuestra Señora de Fátima los resultados de los estudiantes en las pruebas Saber Icfes en los niveles educativos de la básica primaria y básica secundaria evidencian las marcadas dificultades en sus desempeños en las pruebas de lenguaje, cuya población estudiantil se ha situado históricamente en los niveles insuficiente y mímico (41% en promedio entre ambos niveles para grado 3°, 86% para grado 5° y 80% en grado 9°), teniendo en cuenta las aplicaciones recientes.

En el caso de la Institución Educativa Indígena No. 5, los resultados son igual de preocupantes, a nivel de limitaciones en materia de aprendizajes en el área del lenguaje, cuyas poblaciones en los niveles de menor desempeño indican casi la totalidad de la población estudiantil de los grados valorados (89% de estudiantes en grado 3°, 96%, 5° y 100% de 9°).

Ante la problemática esbozada, es indudable que en ambas Instituciones Etnoeducativas se evidencian limitados aprendizajes de los estudiantes en materia del lenguaje escrito, además, comparten similares condiciones didácticas, relacionadas con prácticas educativas tradicionales, que basan sus actividades de enseñanza en aspectos formales y

descontextualizados. Análisis institucionales dan cuenta del privilegio de actividades como los dictados de palabras y oraciones cortas sin sentido alguno para la actividad escritural de textos completos; identificación de palabras mal escritas y a partir de estos errores desarrollo de listas de repeticiones y oraciones sencillas o compuestas, el uso de glosarios para búsqueda y copia literal de definiciones de “palabras desconocidas”; aspectos que se traducen en falta de motivación y desinterés por parte de los estudiantes al no encontrar sentido y significación con su realidad fuera de la escuela de lo que supuestamente están aprendiendo dentro de ella. Sin atender los aportes del campo investigativo en esta materia en función de las perspectivas comunicativas y socioculturales de las prácticas del lenguaje oral y escrito.

Sumado a las dificultades anteriores, se encuentran las deficiencias en materia de planificación curricular en la enseñanza respecto al lenguaje a partir de los Proyectos Educativos Comunitarios PEC de las Instituciones Etnoeducativas relacionadas, no presentan una articulación adecuada y pertinente con las directrices didácticas del Ministerio de Educación Nacional MEN; especialmente ante la diferencia entre lo plasmado en el currículo oficial para la enseñanza del lenguaje y el currículo operativo o práctico evidenciado en las prácticas de enseñanza en el aula. Además de la inexistencia de propuestas para el fortalecimiento de los procesos en la enseñanza de la producción textual en los Planes de Mejoramiento PMI. Por otra, en estos diagnósticos se ha evidenciado que las planificaciones curriculares del área de lenguaje (Planes de Área y Planes de Aula) son un listado de contenidos enfocados en la comprensión textual, dejando mayoritariamente ausente procesos y actividades asociados a la enseñanza de la producción textual y mucho menos de la oralidad.

Además de la investigación, no se contempla a nivel escolar, las diversas iniciativas para el fortalecimiento de la enseñanza

en Colombia, como el caso el Plan Nacional de lectura y escritura “Leer es mi cuento”, promovido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a partir del cual se busca fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) en estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formar lectores y escritores, teniendo en cuenta el papel de las familias en estos procesos; el programa Todos a Aprender PTA⁵, como eje de formación y acompañamiento docente para el fortalecimiento de las prácticas y el mejoramiento de los aprendizajes en los estudiantes; las maraton de lectura y escritura del Ministerio de Educación Nacional MEN, entre otras.

Por consiguiente, se trata de insistir en la superación de la visión tradicional basada en la simple transmisión y memorización de contenidos declarativos del lenguaje (priorización normativa, gramatical y lingüística), en favor de una pedagogía que permita que los estudiantes utilicen los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en situaciones diversas para solucionar creativamente diferentes tipos de problemas (MEN, 2013).

Con el fin de aportar a la solución problemática descrita en materia de generar propuestas pertinentes para el fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes en función de su contexto, la generación de prácticas comunicativas reales y auténticas la valoración de sus percepciones culturales y su tradición oral, principalmente asociadas a su territorio y al ambiente se plantea la presente investigación, que busca dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Qué transforma-

ciones se generan a partir de la integración de prácticas culturales como el Jayeechi, con cantos al medio ambiente, en la producción de textos narrativos, de los estudiantes del grado 8° de dos instituciones Etnoeducativas en Departamento de La Guajira?

3. Objetivos de la investigación

Con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación, se plantean los siguientes objetivos: como objetivo general se pretende comprender las transformaciones que se generan a partir de la integración de prácticas culturales orales, como el Jayeechi, con cantos alusivos al medio ambiente, en la producción de textos narrativos en los estudiantes del grado 8° de dos Instituciones Etnoeducativas del Departamento de la Guajira.

Como objetivos específicos: a) caracterizar la producción escrita inicial de textos narrativos de los estudiantes; b) describir las transformaciones en la producción textual narrativa en los estudiantes, durante la implementación de una secuencia didáctica que integre la práctica cultural oral del Jayeechi; c) interpretar las transformaciones en materia de logros y persistencias de la producción textual narrativa teniendo en cuenta el cuidado del medio ambiente y la naturaleza según el pensamiento ancestral oral wayuu.

4. Aspectos teóricos de la investigación

El presente apartado da cuenta sobre los conceptos que orientaron la investigación y enmarcados en el lenguaje como práctica social y cultural, la oralidad y la escritura, y una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo para analizar posibles transformaciones en la producción textual, narrativa y la conservación ambiental.

⁵Plan de formación a nivel nacional, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN, que busca fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual).

⁶Estrategia a gran escala de formación y acompañamiento a docentes que laboran en establecimientos educativos oficiales en Colombia. Orientada, coordinada y financiada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

4.1. Lenguaje como práctica social y cultural

El lenguaje es una de las capacidades más importantes del ser humano para relacionarse, expresarse e interactuar con sus semejantes, además de conocer, reconocer y manipular los objetos del mundo, nominarlos, comprenderlos, y diferenciarse de estos en la medida en que constituye y formaliza su pensamiento y capacidad cognoscitiva (MEN, 2006 y Vygotsky, 1977). Esto supone entonces una relación estrecha entre pensamiento y lenguaje, puesto que lo que se piensa se puede transmitir de manera dinámica, es decir, a través de un sistema de signos socialmente constituidos (Ferreiro, 1977).

Así mismo, el lenguaje como práctica social y cultural, que desde la perspectiva Vygotskiana, establece que el individuo aprende de manera social, en la interacción con sus semejantes, entonces, esto deberá notarse en el quehacer pedagógico, cuando se propicia el trabajo colaborativo entre los estudiantes y su comunidad. Según Vigotsky (1979), el lenguaje es un instrumento imprescindible para el desarrollo cognitivo del niño y de manera experimental reconoce que el desarrollo tanto del pensamiento como del lenguaje se da en el niño a partir de los dos años”. Vygotsky, también plantea que los niños a medida que aprenden el lenguaje social lo internalizan; es decir que los niños aprenden el lenguaje en primera instancia, como práctica social para luego convertirlo en una herramienta personal que posteriormente se integra en las esferas sociales y culturales a las que pertenece. “De este modo, la tarea ahora no solo implica enseñar la lengua; sino lograr que el uso individual de ésta sea funcional y contextual para los estudiantes y a la vez les permita desenvolverse en su entorno social (Correa & Castañeda 2018).

4.1.1. La Escritura

Desde perspectivas contemporáneas debe entenderse la escritura como un proceso

reflexivo de naturaleza sociocultural, que parte de la condición comunicativa entre las personas en un contexto determinado e influenciado por este. Al respecto, investigadores como Hayes y Flower (1980) manifiestan que los procesos de la escritura se deben considerar como una caja de herramientas del escritor, y que la capacidad de elegir entre unas acciones u otras para determinar la eficacia de la tarea. Estos autores deciden centrarse en el acto de la escritura para realizar su modelo, pues la escritura se entiende mejor como un conjunto de actividades mentales como el de generar ideas. Estas están organizadas y jerarquizadas y dependen de la voluntad del sujeto que escribe (p 45).

La producción escrita demanda algunas condiciones que deben tener en cuenta para este proceso tan importante en la vida. La escritura supone la producción de sentido y de a las grafías, bajo la capacidad de inferir y redactar textos pertinentes a una situación comunicativa, de quien escribe, con intereses, propósitos, conocimientos previos, ideas, emociones sentimientos, percepciones, visiones del mundo; para un destinatario con su universo propio de ideas; con un propósito definido, y en un contexto sociohistórico determinado.

Respecto a la contextualización del acto de escritura, Jolibert (1991) manifiesta que todo tipo de texto comprende una serie de índices (lingüísticos y otros) que dan testimonio del contexto de la situación y del contexto textual en el cual se inserta el texto que se lee, también huellas (lingüísticas y otras) de los principales parámetros de la situación de producción de ese texto, denominada Situación de comunicación. La autora propone los siguientes aspectos relevantes en este aspecto.

4.1.2. La Oralidad

La Oralidad, da cuenta de la actividad primigenia, ontológicamente base del lenguaje humano, determinado oral por naturaleza,

que aun en tiempos modernos, se ha caracterizado por la forma de expresión que más utiliza, desarrollada en contextos informales como la familia. Esta es definida como aquella capacidad de intercambiar palabras orales con sus semejantes desde la perspectiva de cada sujeto, es decir, desde su cosmovisión. “Los seres humanos se comunican de innumerables maneras, valiéndose de todos sus sentidos: el tacto, el gusto, el olfato y particularmente la vista, además del oído” (Ong, 1987, p.16).

En este sentido, la oralidad es la forma más natural, elemental y original de producción del lenguaje humano, la cual es independiente de cualquier otro sistema, sin necesidad de apoyarse en otros sistemas (Civallero, 2016, p.2) y representa la facultad del ser humano que le permite expresarse e interactuar con sus semejantes desde el plano verbal, utilizando los signos o registros convencionales de la comunidad lingüística de la que hacen parte (Tiller y Mendoza, 2018).

Para el caso de la cultura Wayuu, entendida como un grupo étnico netamente oral, sus tradiciones ancestrales se han manifestado y consolidado gracias a la oralidad, la cual juega un papel fundamental en todos los procesos de la etnia. Gran parte de la formación ciudadana como miembro de su cultura se extiende y sustenta de generación en generación por medio de sus prácticas tradicionales orales. Ante lo expuesto, La Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu (2009) destaca:

(...) La oralidad como fundamento de la educación Wayuu Aküjaa (oralidad) es la esencia de la cultura Wayuu donde se manifiesta el proceso del pensamiento construido y ordenado para la permanencia de la cultura de generación en generación. Es esencial en cuanto ha sido el canal milenario para garantizar la transmisión del conocimiento y la formación en la vida. Esta tiene un valor primordial y sagrado, basado en el respeto por la misma, fundamentado por la Ley de

Origen o cumplimiento del derecho propio, que regula las normas de convivencia que surgieron con la Nación Wayuu (p.47).

Ante la importancia de esta manifestación lingüística para la nación Wayuu, a continuación, se exponen las principales características de la práctica del Jayeechi, como punto de partida sociocultural de la situación comunicativa del proyecto de investigación.

4.2. Práctica Oral Wayuu: Cantos Jayeechi

El pueblo Wayuu, población étnica de mayor número de miembros en Colombia, basa sus costumbres, ritos y actividades culturales en la oralidad. Prácticas destinadas a la adquisición, apropiación y herencia mediante conocimientos ancestrales de una manera articulada, práctica y oral entre sus generaciones. Chacín (2016), refiriéndose a las manifestaciones sobrenaturales del pueblo Wayuu destaca la gran variedad de “figuras de contacto”, es decir, seres que se pasean entre dos dimensiones, el mundo terrenal y el más allá: She’e Mma (parásitos, producto de la tierra), Mma jashiouui (tierra peligrosa, dañina), Wañülüü (espíritu maligno), espectros, espantos y aparecidos. Que adicionalmente se suman al ejercicio terrenal y los acontecimientos cotidianos de las comunidades, y representan su diario vivir.

En este sentido, los Wayuu le dan sentido a su existencia, mediante la materialización de expresiones mayoritariamente orales, que sustentan sus tradiciones y costumbres de una manera ágrafas, con el fin de mantener su riqueza ancestral a través del tiempo de generación en generación. Una de las formas de expresión característica de este grupo étnico es el Jayeechi, una especie de canto utilizado para transmitir emociones, vivencias y hasta enamoramientos, son cantos exquisitos que se pueden confundir con el género narrativo, ya que cuentan historias de todo tipo, solo que el sentido es lírico y poético.

Para ello se torna pertinente abordar

estrategias que consoliden la enseñanza - aprendizaje a través de enfoques educativos que compartan los preceptos expuestos frente a la didáctica del lenguaje en situaciones reales de comunicación.

4.3. Enfoque Comunicativo

En contraposición a las perspectivas tradicionales de la enseñanza del lenguaje, basadas en la memorización de normas gramaticales y lingüísticas (competencia gramatical), bajo el pretexto que su manejo y apropiación literal permitiría el desenvolvimiento efectivo de los sujetos en las prácticas comunicativas cotidianas, en cualquier contexto, surgió el denominado enfoque comunicativo. A partir de este, Dell Hymes (1969) planteó la denominada competencia comunicativa, refiriéndose a que las habilidades comunicativas necesarias para participar satisfacer propósitos de interacción en la sociedad, en tanto proceso contextual, se desarrolla, no cuando se manejan las reglas gramaticales de la lengua (competencia lingüística), sino cuando la persona puede determinar, cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde, en qué forma: cuando es capaz de llevar a cabo un repertorio de actos del habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros.

Este enfoque enfatiza en la importancia de que los estudiantes hagan uso de la lengua como aprendizaje en una gran variedad de contextos. Hymes (1966) alude al concepto de competencia comunicativa, y establece que debe entenderse en un contexto de investigación lingüística determinado: el impacto de Chomsky con sus propuestas radicales en cuanto a la naturaleza del lenguaje. Hymes (1966) reacciona contra el uso del término competencia planteado por Chomsky, por incluir en ella, sólo la competencia gramatical. Conviene destacar, que el autor igualmente manifiesta, que la competencia comunicativa, también describe el conocimiento y la habilidad que los individuos tienen para hacer un

uso adecuado de la lengua en los acontecimientos comunicativos. Esta competencia es por definición variable dentro de los individuos (de acontecimiento a acontecimiento) a través de comunidades hablantes e incluye reglas de uso y gramaticales.

4.4. El Texto Narrativo

Los textos narrativos constituyen formas básicas globales muy importantes de la comunicación textual, y especialmente han formado parte de la historia y la evolución de los seres humanos, en la medida en que han posibilitado la construcción y materialización de perspectivas de la vida, de manifestaciones y concreciones de historias y relatos, a fin de dar sentido a su existencia, como medios de contar y relatar vivencias, sentimientos, emociones, pensamientos y demás aspectos inherentes que ocurren, han ocurrido y seguirán ocurriendo en la existencia humana. Bajo la denominación de textos narrativos se hace referencia, en primer lugar, a las narraciones que se producen en la comunicación cotidiana, se relata lo que sucedió, a otro, a la persona misma, lo que pasó en otros lugares, en el mundo, en el universo, a través de múltiples formas, formatos, medios. Van Dijk (1983) plantea que, sin duda alguna, una de las características fundamentales del texto narrativo consiste en que este texto se refiere ante todo a acciones de personas, de manera que las descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos quedan claramente subordinadas.

Al estar tan vinculado a la evolución e historia de la humanidad, y ser parte de la propia existencia, de la interrelación con los semejantes, con el mundo y el contexto de las ideas y el pensamiento, Colomer (2005) indica que los niños empiezan a muy corta edad a despertar su conciencia narrativa y esto incluye la expectativa en torno a los personajes y las connotaciones que se les atribuyen culturalmente, además a los seis años los niños dominan propiamente la estructura de la narración. Entonces representa una tipología

idónea para iniciar, desarrollar y materializar propuestas de enseñanza del lenguaje escrito y demás modalidades del lenguaje.

4.5. La secuencia didáctica

En el del trabajo por proyectos, las secuencias didácticas se configuran como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje (Camps, 2007).

Estas iniciativas didácticas se refieren a la organización de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje, a las características de la interacción, los discursos, materiales de soporte y mediaciones, utilizadas ampliamente en la didáctica del lenguaje oral y escrito.

De este modo, además de constituirse en alternativa de enseñanza y aprendizaje de aspectos concretos de lenguaje, funciona como soporte para el trabajo sistemático de los saberes y saberes hacer en el marco de los proyectos. Especialistas en secuencias didácticas, como Camps (1995) y Pérez y Rincón (2009), enfatizan en los siguientes beneficios educativos a partir de su diseño e implementación: a) es una unidad de enseñanza de la composición (oral, escrita); b) que se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo según convenga; c) se diseña usualmente en torno a la producción del texto, base del proyecto, el cual forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, en la que texto y contexto son inseparables; d) a partir del cual se plantean unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación.

El esquema general de desarrollo de las secuencias didácticas se regula por de desarrollo de tres fases: preparación, producción, evaluación.

Fase de Preparación: En esta juega un papel fundamental las categorías iniciales y subcategorías del proyecto, donde partiendo de las prácticas ancestrales culturales wayuu se desarrollan procesos de escritura en una situación comunicativa con características reales. Así mismo, diseñando didácticas metodológicas para cautivar y provocar la producción textual narrativa partiendo de diferentes planos literarios.

Fase de Producción: Constituye la puesta en marcha de cada una de las estrategias didácticas que buscan transformaciones en las producciones textuales narrativas de los estudiantes en diferentes momentos y situaciones (antes, durante y después) de las sesiones de la S.D, donde se pretende el goce emocional respecto al acto escritural a través de la consigna “Escucha un canto Jayeechi, y a partir de él inspírate y escribe una historia para que otra persona al leerlo conozca sobre la importancia de cuidar el ambiente”, diferentes procesos y contextos.

Fase de Evaluación: Es la etapa de cierre, pero que de manera transversal se espera que los estudiantes, profesor investigador y la comunidad educativa hayan sido movidos positivamente en sus motivaciones e intereses hacia la producción de textos narrativos, pero de una manera dinámica, activa, constructiva y formativa que despierte diferentes inteligencias y aprendizajes de los participantes en contextos reales y vivenciales, teniendo en cuenta la consigna.

4.6. El medio ambiente y la conservación ambiental

El medio ambiente, su importancia para la vida de los seres humanos y la conservación ambiental de los recursos naturales han sido históricamente elementos de estudio a nivel escolar, además de hacer parte de las áreas obligatorias del sistema educativo colombiano. Han sido establecidos como parte de referentes legales y normativos de la educación ambiental, relacionados con el factor



social, dada la interdependencia del hombre y la naturaleza, y de estos con la cultura, etnias y la participación y en general en todos los ámbitos del desarrollo institucional del país.

Antecedentes normativos como el Decreto 2811 (Presidencia de la República, 1974), mediante el cual se expide Código Nacional de los Recursos Naturales y Protección al Medio Ambiente, indica el reconocimiento de la naturaleza como patrimonio común de la humanidad, necesario para la supervivencia y el desarrollo económico y social de los pueblos. Ante esta importante designación, en el mismo documento se establece la necesidad de regular la conducta humana, individual o colectiva y la actividad de la administración pública, respecto del ambiente y de los recursos naturales renovables y las relaciones que surgen para su aprovechamiento y conservación.

Aspectos como el mencionado, en aras de la protección y la conservación ambiental, y al mismo tiempo la de garantizar la vida y desarrollo del hombre, la satisfacción de sus necesidades y las posibilidades de las generaciones futuras, el sector educativo se erige como el medio idóneo para el diseño, implementación y orientación de la educación ambiental el fomento de acciones y actitudes positivas en el marco de la protección y aprovechamiento sostenible de la naturaleza desde edades tempranas.

5. Procedimiento

En este capítulo se aborda el proceso metodológico de la investigación, el cual da cuenta del tipo de investigación, el diseño, la unidad de análisis y de trabajo, los supuestos iniciales, las técnicas e instrumentos de recolección de la información y el procedimiento.

5.1. Tipo de investigación

La investigación es concebida desde un enfoque cualitativo, centrado en el estudio de las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento,

desde un planteamiento constructivista reconociendo que la realidad humana se construye con todos los actores sociales involucrados en su producción y comprensión tienen su propia perspectiva, ya que, “se evidencia la comprensión profunda de las realidades sociales (Bisquerra 2009, p.328).

5.2. Diseño de la investigación

La investigación se desarrolla a través de un diseño de estudio de caso, que es un método de investigación cualitativo utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa. Para Yin (1989) el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas, y para Stake (1998) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas. Con la intención de permitir mostrar el mundo desde la perspectiva de los sujetos y cómo se pretende ver sus transformaciones, desde los estudiantes, desde su percepción cultural, y esto, le dará un impacto mayor a la investigación, pues, nace desde los saberes ancestrales de la etnia Wayuu, materializados en sus prácticas orales y definidos como punto de referencia para la promoción y desarrollo de la actividad escritural de los estudiantes.

5.3. Unidad de análisis

En la unidad de análisis se reúne a un grupo de personas y se trabaja con éste en relación con los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación. Lo que se busca es analizar la interacción entre los participantes y cómo se construyen significados grupalmente, La unidad de análisis la comprende las transformaciones en la escritura de textos narrativos. Esta se aborda desde una perspectiva comunicativa. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

De la unidad de análisis de la investigación se desprenden las categorías teóricas iniciales que serán objeto de estudio, las cuales se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías	Indicadores de valoración
Proceso de escritura	Conjunto de acciones de producción de los escritos, relacionado con el contexto en el que se desarrolla, además de variables personales del escritor (interés, disposición, motivación) y la acciones progresivas e interrelacionadas (planeación escritura, revisión, reescritura) para la obtención de un texto coherente y pertinente (Flower y Hayes, 1980). Este implica aspectos relativos a la <i>Motivación a la escritura</i> (interés, desinterés o indiferencia) y <i>Acciones de escritura</i> desde una visión por etapas (planeación, escritura, revisión, y reescritura).	Planeación Escritura Revisión Reescritura
	Conjunto de parámetros que determinan un acto comunicativo partiendo desde una situación real (Jolibert y Sraiki, 2009). Abarca aspectos relacionados con el <i>Enunciador</i> ¿Quién produce el texto?; <i>Destinatario</i> : Posible lector o posibles lectores; <i>Propósito</i> ¿Para que se escribe el texto? ¿Qué se desea lograr con él? Es el por qué se escribió el texto y el <i>Tema o contenido</i> ¿Qué se desea decir? ¿Sobre qué aspectos trata el texto?	Enunciador Destinatario Propósito Tema o contenido
Situación de comunicación		

Constituye el conjunto de elementos característicos de la producción narrativa que lo hacen inteligible, y permiten configurar un sentido y significado pertinente (Cortés y Bautista, 1999).

Plano del Relato
Plano de la Historia

Para efectos de la investigación esta categoría se basa en dos subcategorías: a) *Plano del relato*, que comprende la superestructura del texto narrativo, entendida como la forma básica de un relato en cuanto a los momentos o circunstancias de la historia (Estado inicial: Se presenta el inicio de la narración en un contexto de normalidad y tranquilidad; Fuerza de transformación: Puede representarse como un agente antropomorfo o un fenómeno natural que cambia, o transforma el estado inicial y Estado resultante: Final de la historia, maneras en que terminan los personajes o el personaje principal con relación al estado inicial).

Planos del relato literario

Además del b) Plano de la historia en materia de los actores, sus acciones, el tiempo y el espacio donde se genera la trama (Personajes: actores principales y secundarios sobre los que se centran las acciones y elementos de interés del relato; Acciones: acontecimientos o sucesos que marcan el desarrollo del relato).

Nota. Elaboración propia

5.4. Unidad de trabajo

Se entiende como unidad de trabajo a un grupo de personas, contextos, eventos o sucesos sobre la cual se recolectan los datos sin que necesariamente sea representativa de la población que se estudia (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La unidad de trabajo de esta investigación está centrada en el grupo conformado por 6 estudiantes de grado 8° de dos instituciones educativas del departamento de La Guajira, 3 de la Institución Etnoeducativa Nuestra Señora de Fátima y 3 de la Institución Educativa Indígena No. 5: 1 de sexo femenino y 5 de sexo masculino, cuyas edades oscilan entre 13 y 16 años de edad. En la tabla siguiente se exponen las características del caso, seleccionados de acuerdo con los antecedentes de su desempeño académico, clasificados en tres niveles: Alto, Medio y Bajo y las características del caso.

Tabla 2. Descripción de los niveles de desempeño para la clasificación de la unidad de trabajo

Nivel	Descripción
Alto	-Estudiante con un rendimiento pertinente, que sobrepasa las expectativas académicas del grado en el cual se encuentra. -Se caracteriza por un alto nivel de participación y compromiso académico. -Demuestra habilidades comunicativas adecuadas en el área de lenguaje y otras disciplinas escolares.
Medio	-Estudiante con un rendimiento promedio, que da cuenta de habilidades pertinentes para el grado académico en el cual se encuentra. -Cumple regularmente con sus compromisos académicos y suele participar en las actividades escolares. -Demuestra habilidades comunicativas adecuadas en el área de lenguaje y otras disciplinas escolares.

Alto	-Estudiante con un deficiente desempeño académico, cuyas habilidades escolares distan del nivel establecido para el grado académico en el cual se encuentra. -Se caracteriza por incumplir regularmente los compromisos académicos, además de una limitada o ausente participación las actividades escolares. -Presenta dificultades para demostrar habilidades comunicativas adecuadas en el área de lenguaje y otras disciplinas escolares.
------	---

Nota. Elaboración propia

Tabla 3. Características del caso

Caso	Descripción de los estudiantes	Estudiantes del grupo	Unidad de trabajo	Criterios de desempeño
Grupo 802 (Grupo G1)	Estudiantes de básica secundaria de instituciones etnoeducativas públicas del departamento de La Guajira.	21 estudiantes de la Institución Etnoeducativa Nuestra Señora de Fátima, del municipio de Manaure.	3 estudiantes	Alto Medio Bajo
Grupo 801 (Grupo G2)		31 estudiantes Institución Educativa Indígena No. 5 del municipio de Maicao.	3 estudiantes	

Nota. Elaboración propia

Los sujetos de estudio del caso pertenecen a la comunidad indígena Wayuu, bilingües, hablantes en un 100% su lengua materna wayuunaiki (en la comunidad Presiaru) y un 90% en la sede Pipumana, también la segunda lengua el Alijunaiki (español) en las dos comunidades.

En la tabla siguiente se muestra la caracterización de la unidad de trabajo.

Tabla 4. Caracterización de la unidad de trabajo de la investigación

Grupo	Estudiante	Género	Edad	Nivel académico	Características educativas, sociales y culturales				
Grupo G1	E1	Masculino	18 años	Bajo	Habitante de la comunidad indígena Presiaru Km 23 vía Riohacha-Maicao, zona rural del municipio de Manaure. Sus padres y acudientes se dedican a la actividad del pastoreo y ventas de artesanías. Su nivel educativo (padres y acudientes) no supera la básica primaria en la mayoría de integrantes de la familia. Actitudinalmente se trata de un estudiante tranquilo, con una buena convivencia escolar. Bastante tímido y no participativo casi que temeroso y penoso de realizar actividades escolares.				familia no tiene estudios académicos. Actitudinalmente se trata de un estudiante tranquilo, con una buena convivencia escolar, pero tímida e introvertida.
Grupo G2	E4	Masculino	16	Alto	Habitante de la comunidad indígena Iruwain Km 9 antigua vía a Uribia zona rural del municipio de Maicao. Sus padres y acudientes se dedican a la venta de artesanías y oficios varios. Su nivel educativo (padres y acudientes) algunos superan la básica primaria, pero la mayoría de integrantes de la familia no tiene estudios académicos. Actitudinalmente se trata de un estudiante tranquilo, con una buena convivencia escolar, introvertida.				Habitante de la comunidad indígena; Iruwain Km 9 antigua vía a Uribia zona rural del municipio de Maicao. Sus padres y acudientes se dedican a la venta de artesanías y oficios varios. Su nivel educativo (padres y acudientes) algunos superan la básica primaria, pero la mayoría de integrantes de la familia no tiene estudios académicos. Actitudinalmente se trata de un estudiante tranquilo, con una buena convivencia escolar, introvertida.
Grupo G1	E2	Masculino	13	Medio	Habitante de la comunidad indígena Youletshi, Km 33 vía Riohacha-Maicao zona rural del municipio de Manaure. Sus padres y acudientes se dedican a la actividad del pastoreo. Su nivel educativo (padres y acudientes) algunos superan la básica primaria, pero la mayoría de integrantes de la familia no tiene estudios académicos. Actitudinalmente se trata de un estudiante tranquilo, con una buena convivencia escolar, juguetón e inquieto.				Habitante de la comunidad indígena; Pipumana Km 2 antigua vía a Uribia zona rural del municipio de Maicao. Sus padres y acudientes se dedican a la venta de artesanías y oficios varios. Su nivel educativo (padres y acudientes) algunos superan la básica primaria, pero la mayoría de integrantes de la familia no tiene estudios académicos. Actitudinalmente se trata de un estudiante tranquilo, con una buena convivencia escolar.
	E5	Masculino	15	Alto					
	E3	Femenino	13	Alto	Habitante de la comunidad indígena Atakalalú, Km 25 vía Riohacha-Maicao zona rural del municipio de Manaure. Sus padres y acudientes se dedican a la actividad del pastoreo. Su nivel educativo (padres y acudientes) algunos superan la básica primaria, pero la mayoría de integrantes de la				Habitante de la comunidad indígena primaria, Km 4 antigua vía a Uribia zona rural del municipio de Maicao. Sus padres y acudientes se dedican a la venta de artesanías, oficios varios. Su nivel educativo (padres y acudientes) algunos superan la básica
	E6	Masculino	14	Bajo					

primaria, pero la mayoría de integrantes de la familia no tiene estudios académicos. Actitudinalmente se trata de un estudiante tranquilo, con una buena convivencia escolar.

Nota. Elaboración propia

La participación de los estudiantes que conforman el caso de estudio se formalizó con el diligenciamiento y la firma del consentimiento informado, por parte de los padres de familia o acudientes.

La investigación parte de los supuestos siguientes.

5.5. Supuestos de la investigación

Los supuestos que orientan el desarrollo del estudio son los siguientes:

-Los estudiantes transforman su capacidad de escritura en la medida en que participan en las actividades de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, basadas en su contexto cultural oral.

- Las prácticas culturales orales como el *Jayeechi*, como cantos alusivos al medio ambiente, constituyen un eje relevante para generar condiciones favorables de motivación y disposición a la escritura en estudiantes de 8° grado de educación básica secundaria, de las instituciones etnoeducativas participantes.

5.6. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para efectos de la investigación se diseñaron e implementaron tres instrumentos de recolección de la información. Utilizados de manera posterior a la firma del consentimiento informado por parte de los padres de familia/acudientes.

5.6.1. La entrevista

La entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando (Bisquerra, 1998). Puede tratarse de una entrevista abierta, estructurada o semiestructurada.

Para la investigación se diseñó e implementó un Guión de entrevista semiestructurada en torno a dos ejes de análisis: la práctica cultural oral del *Jayeechi* y las producciones escritas de los estudiantes a partir de estas. Se aplicó en tres momentos, antes, durante y después de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, con el objetivo de identificar la experiencia de los estudiantes como escritores, el nivel de conocimiento acerca de la práctica cultural oral wayuu del *Jayeechi*, de la situación de comunicación, la superestructura y aspectos de los textos narrativos, además de lo que conocen sobre el género narrativo (ver anexo B).

5.6.2. Rejilla de valoración de la producción de textos narrativos

La rejilla de valoración es una técnica de investigación que facilita transformar la visión lineal, numerada, del inventario de propiedades de un tipo de texto, en una visión total, interrelacionada y clasificada de las mismas. Para el caso de esta investigación se diseñó e implementó una la rejilla de valoración de la producción de textos narrativos a partir de la práctica oral del *Jayeechi*, con el fin de analizar los avances y transformaciones en la progresión de la producción de textos narrativos. Se implementó en dos momentos: Al inicio de la S.D y después de la implementación de la S.D, teniendo en cuenta la consigna “Escucha un canto *Jayeechi*, y a partir de él inspírate y escribe una historia para que otra persona al leerlo conozca sobre la importancia de cuidar el ambien-

te” para dar cuenta de las Categorías “Situación de Comunicación, con sus Subcategorías Enunciador, Destinatario, Tema o Contenido, Propósito y Contexto Sociocultural en las producciones escritas. a partir de prácticas culturales orales (*Cantos Jayeechi*). Superestructura del texto narrativo, y Aspectos de la historia” con sus Subcategorías. Estado Inicial, Fuerza de transformación, Estado Final., Personajes, Acciones, Tiempo y Espacios.

5.6.3. Observación participante

La observación es una técnica de investigación cualitativa que consiste en captar la realidad desde el punto de vista de los protagonistas, el investigador debe convivir, compartir, acompañar al grupo en todas las situaciones cotidianas, que conforman esta realidad, es decir, comprometerse en todas las actividades que realiza el grupo (Mead, Blumer y Goffman Citado por Bisquerra, 2009).

Respecto a su funcionalidad, Sabino (1996) plantea que esta técnica se basa en el uso sistemático de los sentidos del investigador orientados a la captación de la realidad que se quiere estudiar, y haciendo énfasis en aquellos factores que le resulten de importancia y relevancia para la ejecución de la investigación.

El instrumento diseñado e implementado es una Guía de observación participante, basada en las subcategorías Motivación, Acciones y Propósito a la escritura, a través de tres aspectos de análisis, antes durante y después de la aplicación e implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo (ver anexo D).

Los instrumentos fueron validados mediante el juicio de experto de dos docentes de la línea de didáctica del lenguaje de la Universidad Tecnológica de Pereira: Mag Tatiana Salazar Marín y Mag. Yenny Quintero Arango. Posteriormente los instrumentos fueron sometidos a prueba de pilotaje y ajustados, teniendo en cuenta los hallazgos derivados.

A continuación, se presenta el procedimiento seguido para la investigación.

5.7. Procedimiento de la investigación

En la tabla 5 se presenta el procedimiento de evaluación.

Tabla 5. Procedimiento

Fase	Descripción	Instrumentos
Fase proyectiva. Planeación y Preparación del Proyecto	-Antecedentes de -Planteamiento del problema -Referente teórico -Metodología	
Fase de desarrollo e intervención	-Diseño e implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la enseñanza de la producción escrita de textos narrativos a partir del <i>Jayeechi</i> .	Secuencia didáctica
Fase descriptiva. Caracterización	-Diseño, validación e implementación de los instrumentos de recolección de información. -Recolección, sistematización y categorización de la información.	Consigna Rejilla de valoración de la producción de textos narrativos Guión de entrevista semiestructurada Guía de observación no participante
Fase de Interpretación y reflexión	-Triangulación y análisis de la información en torno a las categorías definidas y su contrastación con los referentes teóricos.	Rejilla de valoración de la producción de textos narrativos Guión de entrevista semiestructurada Guía de observación no participante

Nota. Elaboración propia

6. Resultados y discusión

El análisis se desarrolla en torno a dos categorías de iniciales y sus respectivas subcategorías: a) Proceso de escritura (Motivación y Acciones de escritura), Situación de comunicación (Enunciador, Destinatario, Propósito, Tema o contenido y Contexto sociocultural del Jayeechi). Así pues, los resultados del análisis se presentan bajo una lógica deductiva, desde los hallazgos en materia de transformaciones para cada una de las categorías y subcategorías en mayor o menor evolución.

A fin de brindar claridad y comprensión en la información expuesta, se asigna una codificación a cada uno de los momentos, SD, y participantes derivados de la implementación de los instrumentos de recolección de la información diseñados y aplicados, tal como se expone en la siguiente tabla.

Tabla 6. Codificación de la información derivada de los instrumentos de recolección

Instrumento	Momentos de aplicación	Código de ejemplo	Significado/Ejemplo
Guía de observación	Antes de la S.D: MI Durante la S.D: MII Después de la S.D: MIII	E01-G _{obs} -MII	Acciones procedimentales del estudiante 01, perteneciente al grupo 1, en la guía de observación durante el segundo momento de aplicación.
Guión de entrevista	Antes de la S.D: MI Durante la S.D: MII Después de la S.D: MIII	E05-E _{p12} -MII	Respuesta del estudiante 05, perteneciente al grupo 2, a la pregunta 12 del guión de entrevista realizada en el segundo momento de la SD.
Rejilla de análisis de texto narrativo	Antes de la S.D: MI Después de la S.D: MIII	E04-R _m -MII	Evidencias en el texto escrito del estudiante 04, perteneciente al grupo 2, en la rejilla de análisis aplicada después de la SD.

Nota. Esta tabla muestra la ejemplificación de las convenciones/códigos establecidos para explicitar el análisis y los resultados a partir del uso de la información en los instrumentos de la investigación.

La categoría con mayores transformaciones fue *Proceso de Escritura*, principalmente reflejadas en los aspectos de la subcategoría *Acciones de escritura*, y en menor proporción en los aspectos relacionados con la Motivación, pues los estudiantes iniciaron el proyecto con niveles importantes de motivación, especialmente los estudiantes del grupo 1.

Estos hallazgos podrían atribuirse al diseño e implementación de la SD, de enfoque comunicativo, basada en el contexto sociocultural de los estudiantes, que de manera deliberada y planificada mediante la mediación de docentes contribuyó positivamente al fortalecimiento de sus habilidades escriturales narrativas, además de la motivación, interés y disposición para comprender la producción escrita como un proceso complejo que atiende a una situación de comunicación particular.

En tal sentido, los detalles particulares de las transformaciones evidenciadas se presentan en los siguientes apartados, desde las categorías hasta sus subcategorías de análisis constituyentes, estructurados en torno a los momentos y aplicación de instrumentos en la recolección de información (antes, durante y después de la implementación de la S.D), su interpretación a través de una triangulación de las evidencias en los instrumentos dando cuenta de las transformaciones durante la participación estudiantil en la S.D de los grupos de trabajo (grupo 1 y grupo 2), acorde al comportamiento de los estudiantes con el nivel de desempeño académico previo establecido (bajo, medio y alto).

6.1. Categoría Procesos de escritura

Esta categoría se define como el grupo de habilidades cognitivas del escritor relacionadas con su contexto sociocultural, utilizadas para producir un texto que responda a una situación de comunicación particular, vinculada a aspectos emocionales como el interés y la disposición con acciones deliberadas de escritura, tales como planeación, escritura, revisión, y reescritura (Flower y Hayes, 1980). En este sentido, el proceso de escritura se entiende como la interrelación en el conjunto de acciones para la producción de los escritos (si planea, revisa y reescribe) relacionados con el contexto en el que se desarrolla y los aspectos emocionales implicados en el interés, motivación y disposición en la actividad escritural.

Por consiguiente, se determina la incidencia de los procesos motivacionales y emocionales en la adaptación y respuesta de los sujetos en actividades complejas como la producción escrita, en el sentido de motivarlos hacia la consecución de metas generando emociones positivas y su no consecución produce, por el contrario, una reacción negativa (Grupo Didactext, 2003, p.88).

En este sentido, en el marco de la categoría expuesta, se espera que los estudiantes se dispongan y se involucren motivacionalmente en las actividades de producción de textos narrativos, en la medida en que sean capaces de reconocer la importancia de la tradición oral del Pueblo Wayuu y de sus prácticas culturales como el canto Jayeechi; además de su desarrollo en el marco de modelos escriturales contemporáneos como el modelo por etapas y contextuales, que implican la planeación de los textos, la escritura a partir de los aspectos planteados, la revisión en detalle de aspectos como la coherencia, la cohesión, y finalmente, la reescritura de las producciones.

Se procede a exponer los hallazgos particulares en las subcategorías de análisis vin-

culadas al Proceso de Escritura: subcategoría Motivación a la Escritura (interés, desinterés o indiferencia), esta registra las mayores transformaciones junto con sus subcategorías Acciones de Escritura (planeación, revisión, y reescritura).

6.1.1. Subcategoría Motivación a la escritura

La motivación a la escritura se relaciona con los aspectos emocionales implícitos en la actividad cognitiva de quien desarrolla un proceso de producción escrita, constituyendo un input o impulso determinado para el logro de los propósitos comunicativos que establece quien escribe e función de su destinatario En esta perspectiva, los autores García y de Caso (2002) indican que: “la motivación serían las atribuciones que hacen los alumnos de sus éxitos o fracasos, de modo que según sean esas atribuciones, su ansiedad y su estado afectivo y emocional en general, variarán lo que provoca un cambio en la motivación”(p.479).

En la tabla 7 se muestran los hallazgos globales (ambos grupos) en materia de las percepciones y motivaciones de los estudiantes frente al proceso de escritura, a través del contraste de los tres momentos valorados (antes, durante y después), dando cuenta de las importantes transformaciones en materia del interés, motivación y disposición hacia la actividad escritural.

La tabla muestra la contrastación de la subcategoría referenciada, y valorada a través del instrumento de recolección Guión de observación no participante, en los tres momentos establecidos, a partir de los cuales se define la emergencia o no de transformaciones en materia de interés y motivación hacia la escritura.

Tabla 7. Hallazgos globales (ambos grupos) en materia de la subcategoría Motivación

Motivación a la escritura (Interés/ Desinterés/ Indiferencia)									
¿Se muestra interesado, emocionado, triste, preocupado o indiferente al enfrentarse a la tarea de escritura?									
Estudiante	Momento inicial (MI)		Momento Intermedio (MII)		Momento Final (MIII)		Transformación		
	Tipo de motivación	Descripción	Tipo de motivación	Descripción	Tipo de motivación	Descripción	Si	No	
E01	Interés	Aunque estuvo dispuesto mostrando interés por el proceso, se notaba un poco preocupado, pues quizás de pleno no entendía cómo comenzar sus escritos. Su interés bajo un poco	Interés	En este punto el estudiante ha participado en gran parte de las actividades y sesiones de la SD, se le nota emocionado con ganas de seguir con el proceso, pues en este punto él mismo afirma que ha avanzado en la escritura.	Interés	El estudiante se preocupa positivamente en seguir con las actividades, motiva a los demás, ya no demuestra estrés al realizar las actividades, pide que el docente coloque más ejercicios de escritura.	X		
E02	Desinterés	Se muestra interesado en tratar de escribir cosas, pero se estresa un poco ya que no avanza en dicho proceso, lo cual es normal, puesto que aún no se le han dado todas las herramientas para que escriba de la mejor manera.	Interés	El estudiante muestra gran interés en el proceso, a tal punto que ha presentado varios Jayeechi (sin pedírselos) de su autoría siguiendo las pautas del proceso de escritura, es decir, el estudiante quiere seguir explorando las actividades de la SD.	Interés	Se siente emocionado y resalta orgulloso sus Jayeechi, le inspiran a seguir escribiendo siguiendo las pautas aprendidas del proceso de escritura	X		
E03	Interés	La estudiante muestra voluntad e interés a la hora de escribir, se dedica en tratar de sacar un buen producto escritural, aunque se le nota dificultad para empezar a escribir.	Interés	La estudiante se ve más emocionada ya que antes, era poco expresiva, ahora aplaude, se ríe y siente menos pena al mostrar sus escritos.	Interés	La estudiante ha bajado el ritmo, pues aún sigue convaleciente, pero manda razones al docente que ella sigue trabajando en casa con sus Jayeechis.	X		
E04	Indiferencia	Indiferente, preocupado lo que expresa ellos al momento de preguntarle por qué se observaba tan preocupado manifiestan que escribir solo para tarea escolar.	Interés	Se observa su interés por escribir, está atento a la explicación de las actividades a desarrollar en las tareas de la escritura	Interés	Se muestra motivado y bastante interesado en las tareas de escritura.	X		

Tabla 7. Hallazgos globales (ambos grupos) en materia de la subcategoría Motivación

Motivación a la escritura (Interés/ Desinterés/ Indiferencia)								
¿Se muestra interesado, emocionado, triste, preocupado o indiferente al enfrentarse a la tarea de escritura?								
Estudiante	Momento inicial (MI)		Momento Intermedio (MII)		Momento Final (MIII)		Transformación	
	Tipo de motivación	Descripción	Tipo de motivación	Descripción	Tipo de motivación	Descripción	Si	No
E05	Desinterés	se muestra preocupado e indiferente al momento de escribir las tareas escolares.	Interés	En algunas actividades de la escritura se muestra preocupado, porque no sabe por dónde empezar a escribir, pero en otra muestra gran interés en aprender más.	Interés	Al finalizar las actividades de la SD se evidencia lo emocionado y el interés que le puso a su escrito	X	
E06	Desinterés	se siente un poco triste y preocupado al momento de escribir por que manifiesta que tiene errores ortográficos	Interés	Se observa emocionado a escribir a pesar que tiene algunas dificultades ortográficas	Interés	Se observa que él se muestra emocionado con las actividades a desarrollar sobre la escritura	X	
Concurrencia	A nivel general, en 4 de los 6 estudiantes sen evidencia preocupación y estrés al enfrentarse a un proceso de producción escrita. Solo dos estudiantes mostraron actitudes positivas de interés y apertura hacia el acto de producción.		Se evidencian transformaciones relacionadas con un mayor nivel de interés, emoción y disposición para participar en actividades relacionadas con la escritura.		Interés, motivación y compromiso con la actividad escritural. Alegría y satisfacción por el trabajo realizado.		6	

Nota. Elaboración propia

Tal como se evidencia en la tabla 8, a nivel general, antes de la implementación de la S.D, (MI) una minoría de estudiantes de ambos grupos (dos participantes) muestran cierto interés desde el primer momento de la socialización del proyecto, al estar en disposición para trabajar, aunque la mayoría de ellos (un estudiante del grupo 1, correspondiente al desempeño académico medio y los tres estudiantes del grupo 2) demostraron desinterés e indiferencia durante las actividades iniciales de la Secuencia Didáctica. Esta situación podría estar relacionada por múltiples situaciones externas que había a su alrededor, tales como ruidos y bullicio por parte de otros estudiantes, distanciamiento por el aislamiento ocasionado por las medidas referentes al Covid 19, además de presentar conductas de timidez e introspección, previas al inicio del proyecto.



Ilustración 1. Participación estudiantil en las sesiones 1 y 2, y visita del Sabedor de la comunidad

Nota. Elaboración propia.

En la ilustración 1 se evidencian el establecimiento del contrato didáctico entre los estudiantes y los docentes, de manera lúdica y artística, en el cual se manifestó la motivación y compromiso de los grupos de trabajo. Además, muestra al sabedor de la comunidad del grupo G2, siendo partícipe del inicio del proyecto y a la vez tocando la Turrompa (instrumento musical Wayuu) y enseñando la importancia del Jayeechi como expresión cultural de esta Nación, aspectos que incentivan la participación e involucramiento de los estudiantes a través del proyecto de trabajo desarrollado, especialmente cuando se trae el contexto cultural al aula.

4.1.2. Subcategoría Acciones de escritura

La escritura es un proceso complejo, que, desde una perspectiva sociocultural, implica una serie de acciones diferenciadas, articuladas y complementarias en torno al acto comunicativo desde contextos determinados, con interlocutores que poseen saberes y experiencias propias construidas a partir de la interacción con estos y sus semejantes, y materializan a través de la generación de sentido en un texto, dirigido a una audiencia o lectores potenciales. En torno al modelo de producción textual por etapas, se vislumbran acciones de escritura como la planeación, la escritura o textualización, la revisión y reescritura de los textos; las cuales se convierten en las grandes herramientas para un gran escritor que se preocupa por pulir sus escritos y ofrecer a los destinatarios un producto pertinente para la situación comunicativa que comparten (Flower y Hayes, 1981).

Para efectos de la investigación, las acciones de escritura se entienden, desde el modelo escritural por etapas y el modelo contextual, como el conjunto de habilidades para planear, escribir, revisar, y reescribir textos narrativos a partiendo desde la práctica cultural oral del Jayeechi. Estas acciones determinan los escritos para generar una producción de relatos con sentido y significado tanto para el escritor como para los potenciales destinatarios.

“Las acciones escriturales se entienden desde el modelo escritural por etapas y el modelo textual desde la practica cultural oral del Jayeechi”

En la tabla 8 se explicitan los hallazgos globales (ambos grupos) en materia de transformaciones en la subcategoría *Acciones de escritura* en los estudiantes, a través del contraste de tres momentos valorados (antes, durante y después de la implementación de la SD.).



Tabla 8. Hallazgos de la subcategoría Acciones de escritura

Estudiante	Momento Antes de la S.D (MI)		Momento	Durante la S.D (MII)	Momento Después de la S.D (MIII)		Transformaciones	
	Acciones de escritura	Descripción	Acciones de escritura	Descripción	Acciones de escritura	Descripción	Si	No
E01	Escritura	El estudiante no conoce el proceso de escritura, por lo tanto, no tiene claro aún la Planeación, escritura, revisión, reescritura. No se interesa por mostrar o publicar su texto.	Planeación, escrita, revisión y reescritura	El estudiante se convirtió en líder curso por su aprendizaje en el proceso de escritura. Planea, escribe, revisa, reescribe y se interesa por mostrar sus escritos y a la vez cantarlos en forma de jayeechi. Los demás estudiantes le dan sus escritos para que él los cante en clases.	Planeación, escrita, revisión y reescritura	El estudiante ahora para producir un texto pone en práctica lo aprendido en la SD, no solo el proceso de escritura, sino las diferentes categorías y subcategorías para la producción textual en el trabajo investigativo	X	
E02	Escritura	El estudiante no conoce el proceso de escritura, por lo tanto, no tiene claro aún la Planeación, escrita, revisión, reescritura. No se interesa por mostrar o publicar su texto.	Planeación, escrita, revisión y reescritura	El estudiante planea, escribe, revisa, reescribe los textos antes de entregarlos como ejercicio final, se preocupa por realizar las actividades y entregar una buena producción.	Planeación, escrita, revisión y reescritura	El estudiante pone en práctica los conocimientos adquiridos en las sesiones de la SD, en sus producciones se ven plasmadas las diferentes categorías y subcategorías de la investigación.	X	
E03	Escritura	La estudiante no conoce el proceso de escritura, por lo tanto, no tiene claro aún la Planeación, escrita, revisión, reescritura. No se interesa por mostrar o publicar su texto.	Planeación, escrita, revisión, reescritura	La estudiante ahora trabaja con más entusiasmo pues, conoce en buena manera los detalles del proceso de escritura. Se nota el avance y las ganas de seguir progresando.	Planeación, escrita, revisión y reescritura	La estudiante planea, escribe, revisa, reescribe y se interesa por publicar sus textos, que sean reconocidos por los destinatarios, quiere resaltar su cultura a través de sus cantos escritos en forma de Jayeechi.	X	
E04	Escritura	No planea y la revisión del texto es muy poca, no se interesa por publicar la actividad que realiza solo es por salir del paso o por la nota	Planeación y escritura	Se le evidencia en lo que escribe la planeación de sus texto y dicha revisión se muestra poco interesado en mostrar lo que escribe.	Planeación, escrita, revisión y reescritura	Se preocupa por planear y mejorar su texto progresivamente.	X	

Tabla 8. Hallazgos de la subcategoría Acciones de escritura

Estudiante	Momento Antes de la S.D (MI)		Momento	Durante la S.D (MII)	Momento Después de la S.D (MIII)		Transformaciones	
	Acciones de escritura	Descripción	Acciones de escritura	Descripción	Acciones de escritura	Descripción	Si	No
E05	Escritura	No planea la escritura del texto ni mucho menos lo revisa trata de entregar lo escrito por que el docente se lo exige.	Planeación y escritura	A partir de las consignas los videos y las actividades desarrollada durante la SD ya tiene la intención de planear el texto lo escribe, lo revisa constantemente para poder presentar un buen producto al momento de terminarlo.	Planeación, escrita, revisión y reescritura	Planteo su texto primero de manera oral luego lo escribió revisándolo hasta obtener un buen resultado en el escrito final lo publicó y entregó en la biblioteca de la sede	X	
E06	Escritura	No muestra ningún interés por entregar el texto realizado ya que no se observa que lo haya escrito o planeado.	Planeación y escrituraa	Está planeado el texto de una forma más segura de igual forma lo revisa teniendo en cuenta todo lo visto durante el desarrollo de la SD	Planeación, escrita, revisión y reescritura	Se evidencia que logra planear su texto escrito revisarlo y trata de hacerlo mejor en posible para publicarlo en la biblioteca de la sede educativa	X	
Recurrencia	Énfasis mayoritario en el proceso de textualización		Avances en el reconocimiento de la producción escrita como un proceso complejo de etapas diferenciadas. Énfasis en la planeación y la textualización.		Evidencias de avances en materia de la planeación, escritura, revisión y reescritura de las producciones, con mayores niveles de motivación y compromiso con la actividad escritural desde una perspectiva comunicativa.		6	

Nota. Elaboración propia

Tal como se presenta en la tabla anterior, antes de aplicada la SD (MI), se evidencia una persistencia en la actividad de textualización (escritura), y ausencia de otro tipo de etapas escriturales en todos los estudiantes (ambos grupos), derivado posiblemente, de la percepción de los estudiantes en relación a las acciones de escritura como tareas escolares, para responder a las demandas del docente. Por ende, solo se circunscriben al acto de escribir, sin tener en cuenta las demás etapas.

6.2. Categoría Situación de comunicación

La categoría Situación de comunicación comprende el conjunto de parámetros que determina el acto comunicativo entre los distintos interlocutores intervinientes, para la construcción y comprensión del sentido frente a un propósito que se pretende conseguir; implica la participación del *Enunciario* y el *Destinatario*, cuya actividad de interacción esta mediada por uno o varios *Propósitos*, y basados en un *Tema o Contenido* específicos.

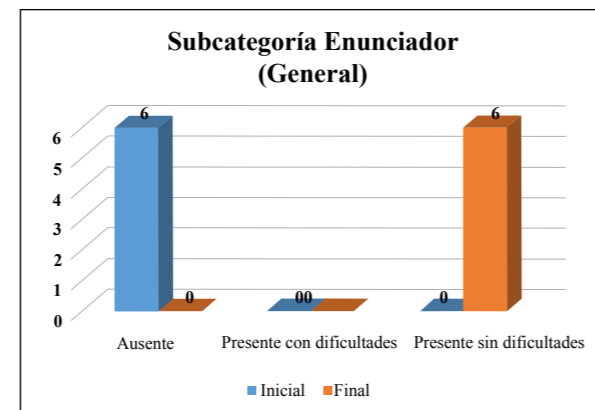
6.2.1. Subcategoría Enunciador

La subcategoría Enunciador se refiere al sujeto que escribe, que se expresa, que es capaz de tomar el papel de autor de sus pensamientos para transmitirlos a otros, desde sus conocimientos previos, intereses y experiencias. Al respecto, Jolibert (2002) citado por Castañeda & Peláez (2020) afirman que, este tiene unas características específicas: debe tener claro a quién va a dirigir su escritura (destinatario), así mismo conocer el contexto en el cual pretende participar, puesto que determina la intención y el contenido del escrito.

A continuación, en la gráfica siguiente se muestra el comportamiento y desempeño de los estudiantes y la unidad de trabajo (ambos grupos), en materia de la subcategoría Enunciador (gráfica 1), antes y después de su participación en la propuesta didáctica; además del comportamiento discriminado de cada grupo de trabajo: G1 (gráfica 2) y G2

(gráfica 3).

Gráfica 1. Hallazgos en la subcategoría Enunciador (ambos grupos)



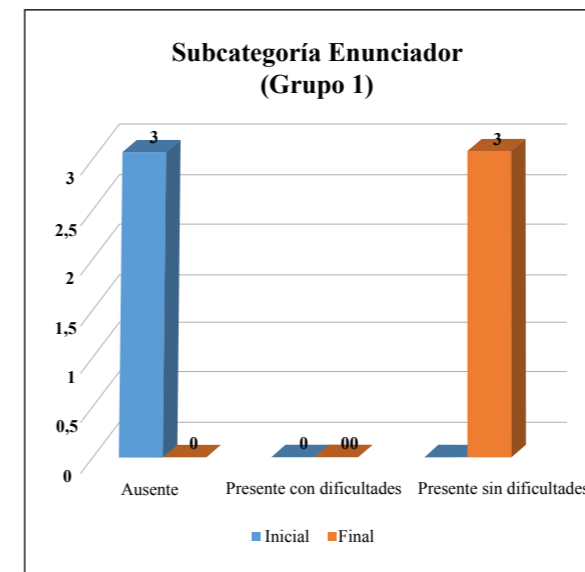
Nota. Elaboración propia.

En la gráfica 1 se muestra la contrastación del desempeño estudiantil en materia del Enunciador, que inicialmente (antes de la SD, barra de color azul) demostraron limitaciones para tomar postura como enunciadorees o autores de sus primeros escritos, dado la ausencia de aspectos como su nombre u otro término característico que permita a los destinatarios identificar el autor del escrito. Es decir, los estudiantes no se reconocen como autores con voz y decisión para presentar su autoría y responsabilidad frente a lo que plantean en sus textos. Posiblemente esta situación puede generarse como consecuencia de la naturaleza genérica, y muchas veces anónima, de las actividades de enseñanza de la escritura a nivel escolar, en la que usualmente los ejercicios de composición son desarrollados en los cuadernos de los estudiantes como único medio de trabajo, dirigidos al docente como único destinatario, con el propósito de ser calificados; por lo que no se hace necesario explicitar en el escrito, el autor. Esta perspectiva contradice las interacciones comunicativas en la vida cotidiana, procurando denotar quien escribió el texto, su rol, o condición de interlocutor en la situación comunicativa planteada, la relación o posición entre el autor y el destinatario, sus roles, y demás aspectos que puedan influir en

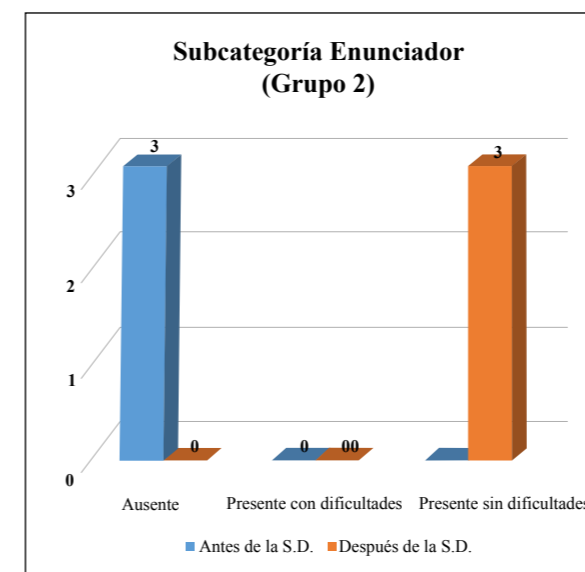
el contexto de comunicación.

En las gráficas 2 y 3 se ratifican los hallazgos expuestos a nivel general, en el sentido de que todos los estudiantes del G1 y el G2 presentan transformaciones similares.

Gráfica 2. Hallazgos en la subcategoría Enunciador G1



Gráfica 3. Hallazgos en la subcategoría Enunciador G2



Nota. Elaboración propia

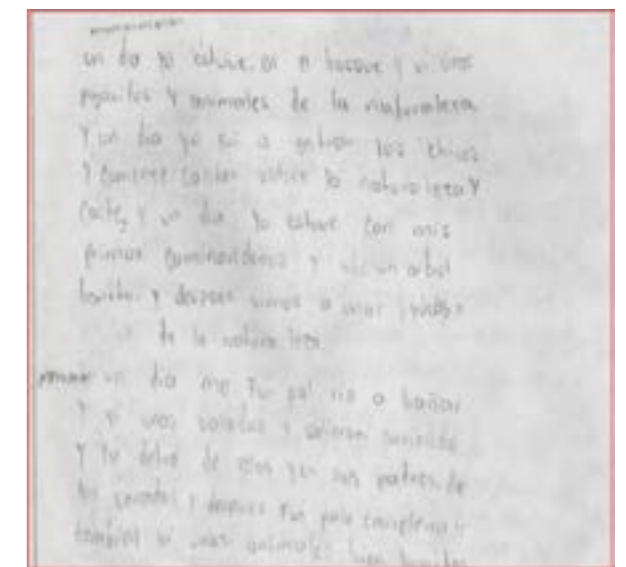
De acuerdo a las gráficas 2 y 3, todos los estudiantes participantes logran experimentar rupturas, durante y después

de la SD, en la capacidad de determinarse como enunciadorees a partir de los hallazgos inicialmente explicitado, dados los avances identificados en las producciones escritas posteriores, además de la evolución progresiva en las escrituras intermedias o borradores generados durante las fases de escritura desarrolladas. Es decir, empezaron a reconocerse como parte de una comunidad en donde son autores, escritores y cantadores de textos narrativos orales y escritos siendo generadores de cultura y significación a Sraiki partir de sus ideas e intenciones personales.

Es decir, textos ausentes de marcas lingüísticas que dieran cuenta de su posición o empoderamiento como escritores fueron la constante en todas las producciones iniciales, tal como puede observarse en la producción inicial del E01 del G1.

Ilustración 2. Texto inicial del E01 del G1

Nota. Elaboración propia



Esta situación contrasta con evidencias en las percepciones de los estudiantes frente al rol como escritores, a través del instrumento guión de entrevista. Durante el momento inicial (MI), las valoraciones en los estudiantes al interrogante #3 E_{MI}-MI ¿Has cantado o escrito Jayeichi? En caso

de respuesta positiva ¿Por qué cantaste ese Jayeechi? ¿Qué te llevó a hacerlo?: giraron en torno a tres ejes: a) una, escaso o nulo reconocimiento de su participación como agentes productores de sentido en situaciones de comunicación escritural o de producción oral en su cultura: “pues nunca he cantado jayeechi y nunca Lo he escrito” (E_{nt}-MI-E03), “No” (E_{nt}-MI-E04), “yo no he cantado El Jayeechi porque Todavía no se cantar el Jayeechi” (E_{nt}-MI-E05) y “No he cantado jayeechi, pero si me han enseñado como cantarlo, enseñado como no es difícil es como si estuvieras hablando, bueno cuando cantas un Jayeechi estás diciendo la verdad” (E_{nt}-MI-E06).; b) asunción del rol informal como autor de sentido en situaciones cotidianas de entretenimiento: “Si cuando yo estaba muy aburrido, yo lo canto la ayeechi, para que me quite la tristeza” (E_{nt}-MI-E01), “ he escrito el jayeechi, si porque estaba bien aburrido, escuche cantando unos wayuu me llevó a cantarlo con unos amigos en mi ranchería” (E_{nt}-MI-E02).

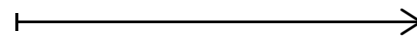
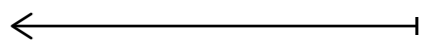
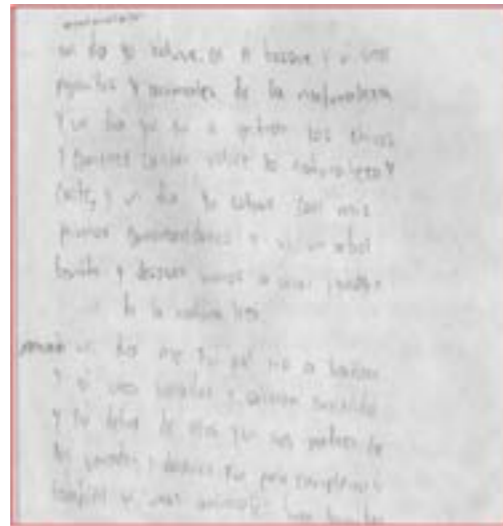


Ilustración 3. Contrastación de producciones escritas del E01 en la subcategoría Enunciador

Nota. Elaboración propia.

Las ilustraciones muestran la contrastación entre las producciones iniciales y finales de los estudiantes E01 del G1, en las que se identifica la relación del nombre de los participantes como marca de posición y autodeterminación como autores, las cuales fueron incluidas en sus producciones iniciales “sin evidencia del nombre, apellido o seudónimo en el texto del estudiante” (E01-R_{in}-MI).

En las siguientes ilustraciones se observan avances en la escritura de los estudiantes (E01 del G1 y E02 del G2), frente a su reconocimiento como enunciadore. En la parte izquierda se presenta la producción escrita inicial (antes de la SD) y en la parte derecha se presenta una de las producciones finales, frente al interrogante orientador de esta subcategoría en la Rejilla: ¿El estudiante da cuenta de su posición como autor del escrito?

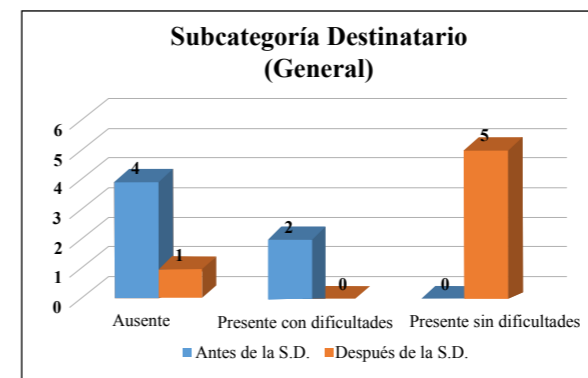
6.2.2. Subcategoría Destinatario

El destinatario en contexto real hace que una situación comunicativa no se estanque o vaya en un solo sentido, el enunciadore necesita en gran medida un interlocutor capaz de recibir, decodificar un mensaje propuesto. “El destinatario es aquella persona o grupo de personas a las que se les dirige el texto, cuento o historia. Nos permite identificar, que al producir un texto es necesario pensar, en tener un alguien al cual le vamos a enviar (Molina y Rodríguez, 2017).

Se espera que los estudiantes logren establecer una imagen clara, puntual y lógica de la audiencia o destinatarios a los cuales aspiran remitir sus textos, y seleccionar, usar y plasmar en sus escritos, índices lingüísticos adecuados para estos.

En la gráfica 4 que se presenta a continuación muestra la manera como (a manera global) las producciones de los estudiantes pasan de un estado de ausencia o dificultad a un estado sin dificultades en la subcategoría destinatario en la mayoría de los participantes.

Gráfica 4. Hallazgos en la subcategoría Destinatario (ambos grupos)

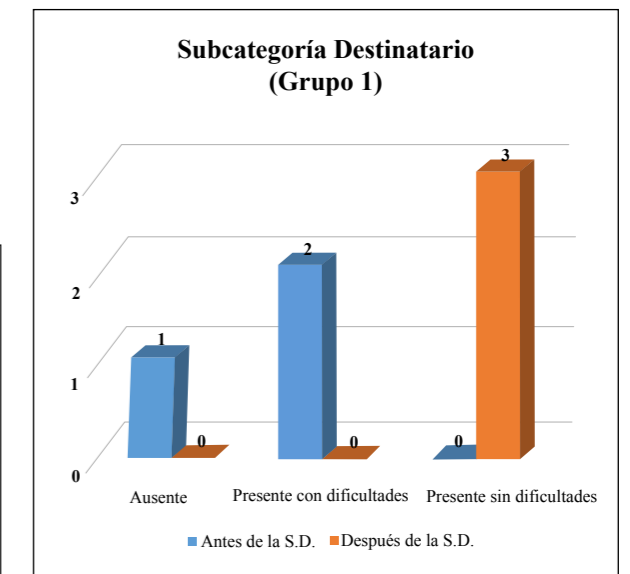


Nota. Elaboración propia

Como se observa en la gráfica 4, antes de la SD (MI), las producciones textuales iniciales de ambos grupos (cuatro participantes totales), (MI), se caracterizaron por marcadas limitaciones en la configuración pertinente de los destinatarios en sus escritos, desde los datos expuestos en la consigna (compañeros estudiantes de grado 9°), pues las marcas textuales, y sobre todo el léxico utilizado, usualmente informal, cotidiano, frástico y en muchos casos, oracional, no permite dar cuenta de un texto comprensible, que reconozca la necesidad de presentar la historia narrativa de manera clara a la audiencia a la que se aspira satisfacer.

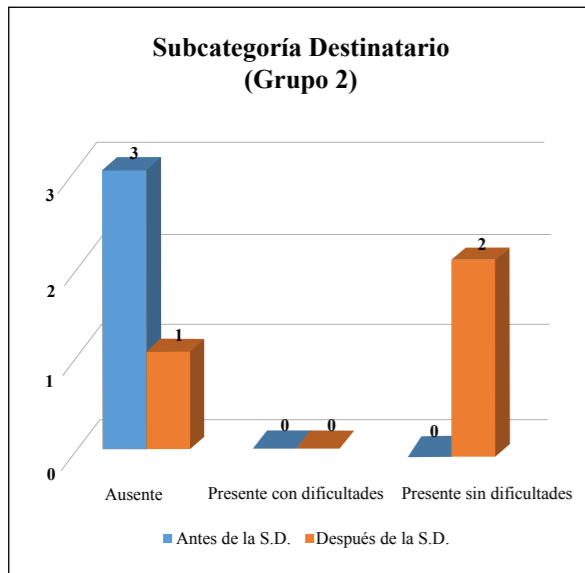
Siguiendo con el análisis de esta subcategoría, se presentan a continuación las gráficas 5 y 6 de ambos grupos, antes y después de la S.D, donde se muestran los avances en materia de sus producciones escritas en lo referido al Destinatario.

Gráfica 5. Hallazgos en la subcategoría Destinatario G1



Nota. Elaboración propia

Gráfica 6. Hallazgos en la subcategoría Destinatario G2



Nota. Elaboración propia.

Tal como se muestra en las gráficas 5 y 6, se ven las ausencias, dificultades y posteriores avances en los educandos en lo referido a la subcategoría Destinatario. En el caso de los estudiantes del G1 se puede inferir que antes de la aplicación de la S.D (MI), en sus escritos el Destinatario no se evidencia de manera positiva, puesto que, en algunos de los participantes hay ausencia del destinatario, pues, no queda claro a quién, a quiénes o a qué se le escribe. Por otro lado, en otros participantes el destinatario está presente, pero con cierta dificultad, puesto que, al finalizar sus escritos está la palabra “noveno” encerrada en comillas, lo que supone entonces que su producción va enfocada al grado noveno. Del mismo modo, en otros escritos de participantes, aunque no es explícito para qué público fue escrito el texto, (9°), se infiere que, la producción podría ser leída, (a pesar de los errores ortográficos), por destinatarios que tengan algún grado de lectura básica.

No obstante, la mayoría de los estudiantes narran historias estructuradas, conscientes de que van a ser leída por alguna

persona en especial, se evidencia un lenguaje sencillo y explícito para todo público lector. Es decir, el texto puede ser leído por un auditorio o por personas que quieran acceder a él por lo natural, preciso y ordenado; y sobre todo con expresiones lingüísticas, en este caso, orientadas de manera explícita a los destinatarios establecidos por el autor (evidencia del texto en la parte derecha, de la escritura final), ausentes en la escritura inicial (imagen izquierda), tal como puede observarse en la siguiente evidencia del estudiante del G1.

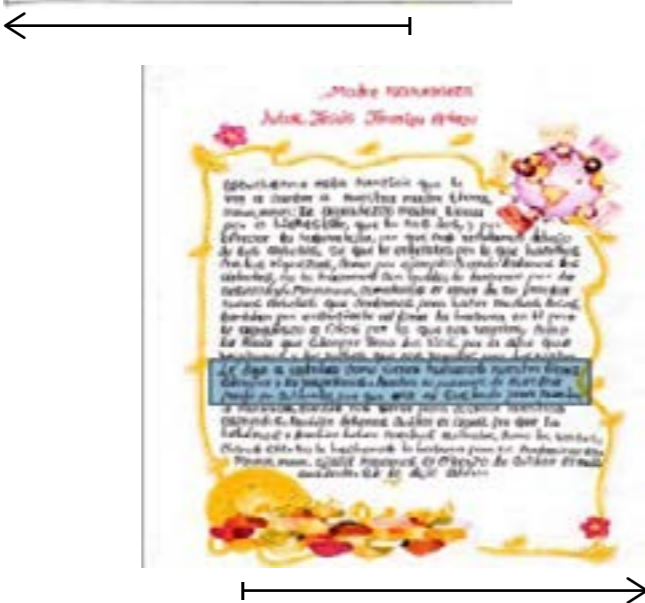


Ilustración 4. Contrastación de producciones escritas del E01 en la subcategoría Destinatario

Nota. Elaboración propia.

En concordancia con lo anterior, los estudiantes fueron capaces de estructurar una historia con marcas y léxico consistentes para la audiencia determinada en la consigna de producción, conscientes de que van a ser leídos de manera real, y no como parte de ejercicios escolares.

6.2.3. Subcategoría Propósito

Esta subcategoría destaca el centro de los elementos pragmáticos del lenguaje, bajo el entendido de que, en toda situación de comunicación real, siempre existe un propósito que busca satisfacerse a través de las prácticas de interacción y comunicación cotidianas, y que depende de la connotación diversa de los grupos sociales y culturales en los cuales se lleven a cabo. Para los intereses de la investigación, este aspecto se entiende como el interés u objetivo que se pretende conseguir, en un contexto real, bajo el género narrativo, donde el enunciador trata de contar algo, contar historias en ambientes y situaciones de comunicación, orales o escritas, que puedan ser entendidas y relacionadas con la realidad.

En la tabla 9 se exponen los hallazgos en materia de la actividad escritural observada en los estudiantes de ambos antes (MI), durante (MII) y después (MIII) de la SD. Los resultados dan cuenta de una serie de percepciones iniciales de todos los estudiantes participantes, frente al propósito de la escritura como actividad escolar, a partir de la cual, no se daba cuenta de acciones deliberadas frente a la necesidad de escribir un relato para comunicar o generar condiciones de interacción con destinatarios diferentes al profesor. Las acciones de los estudiantes se enmarcaron en actividades individuales de enfrentar a la hoja en blanco con el fin de satisfacer al docente y dar cuenta de la orientación esbozada en la consigna, y con el afán de terminar para cumplir con el periodo temporal de la clase y obtener una buena calificación.

“El propósito de la comunicación es el interés u objetivo que se pretende conseguir desde la interacción en un contexto real”



Tabla 9. Hallazgos en materia del propósito de la escritura por parte de los estudiantes

Estudiante	MI	MII	MIII	Transformación				
				Si	No			
E01	Tarea escolar	Al estudiante aún no se le han dado las bases respectivas sobre lo que conlleva el proceso de escritura y el propósito que en éste se materializa, por lo tanto, no se evidencian las descripciones necesarias en su escrito. Apenas se está dando inicio a la SD	Narrar una historia/Placer	El estudiante presenta buenos recursos de producción escrita y a la vez sigue mostrando avances en su aprendizaje, en especial el propósito de la producción escrita.	Satisfacer al destinatario/ Comunicar	Se ve a un estudiante sin ataduras y con ganas de seguir aprendiendo. Demuestra interés por escribir un buen texto, siempre pensando en el destinatario.	X	
E02	Tarea escolar	Al estudiante aún no se le han dado las bases respectivas sobre lo que conlleva el proceso de escritura y el propósito que en éste se materializa, por lo tanto, no se evidencian las descripciones necesarias en su escrito. Apenas se está dando inicio a la SD	Narrar una historia/Placer	El estudiante presenta en sus escritos recursos que dan cuenta para que él escribe teniendo en cuenta el Jayeechi como base para sus escritos.	Satisfacer al destinatario/ Comunicar	El estudiante aprendió en buena forma el proceso de producción textual, en estos momentos el estudiante sabe para qué escribe, sabe Cuáles son los propósitos que concibe para su escrito, sabe Qué sentido le atribuye a la escritura.	X	
E03	Tarea escolar	A la estudiante aún no se le han dado las bases respectivas sobre lo que conlleva el proceso de escritura y el propósito que en éste se materializa, por lo tanto, no se evidencian las descripciones necesarias en su escrito. Apenas se está dando inicio a la SD	Satisfacer al destinatario/ Comunicar	La estudiante se preocupa por pulir y producir textos de una manera coherente y con características narrativas, se basa en el camino recorrido a lo largo de la SD.	Satisfacer al destinatario/ Comunicar	La estudiante aprendió que escribe para emocionarse y satisfacer a un público en general, dar un mensaje con sus escritos Jayeechi, constantemente mejorar su escritura para agradar más a sus lectores y, sobre todo, resaltar el jayeechi como estrategia para producir textos narrativos.	X	
E04	Tarea escolar	no sabe para que escribe de igual forma se evidencias los propósitos de la escritura, no se le evidencia el sentido que le atribuye a la escritura, no conoce y piensa se queda pensado sobre la tipología narrativa y todo lo que en ella	Satisfacer al destinatario/ Comunicar	Ya se le evidencia en sus gestos y en su forma de actuar en las secciones de la SD para quien va escribir ya manifiesta que entiende no en su totalidad lo relacionado a la tipología texto.	Satisfacer al destinatario/ Comunicar	Si sabe para que escribe en este caso al cuidado y la conservación del medio ambiente el sentido que le da es lo importante que es escribir sobre la naturaleza, desde las tipologías narrativas.	X	

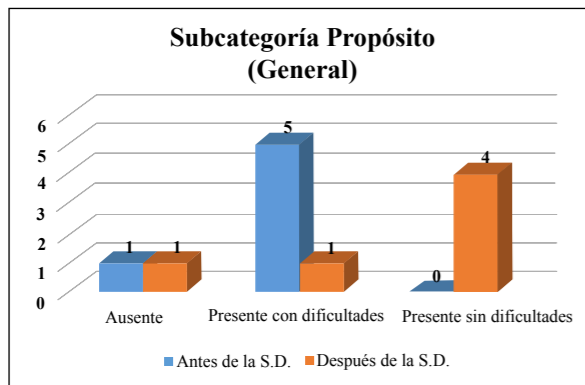
Tabla 9. Hallazgos en materia del propósito de la escritura por parte de los estudiantes

Estudiante	MI		MII		MIII		Transformación	
							Si	No
		implica, no sabe cuáles son las características narrativas		Se observa que también ayuda a sus compañeros en todo el proceso de la escritura			X	
E05	Tarea escolar	No sabe cuál es el propósito con el que escribe el texto ni para quien escribe manifiesta no conocer la tipología narrativa si nota muy frustrado al momento de enfrentarse a una hoja en blanco En el momento de escribir	Satisfacer al destinatario/ Comunicar	ya acá se ha identificado que conoce para que escribe y cual es propósito de su escritura establece su propósito de escribir sobre el medio ambiente teniendo en cuenta la tipología narrativa	Satisfacer al destinatario/ Comunicar	Se observa interés para quien escribe su texto final teniendo en cuenta la tipología narrativa estableciendo el propósito que la escritura debió estar dirigidas al cuidado y la conservación ambiental a través de la práctica cultural como lo es el Jayeechi.	X	
E06	Tarea escolar	Se le observa dificulta al momento de escribir por qué se siente desanimado ya que manifiesta no conocer las tipologías narrativas y sus características.	Narrar una historia/Placer	bueno observando lo que escribe se está enfocando al estudiante del grado noveno el propósito es hablar sobre el cuidado del medio ambiente teniendo en cuentas las tipologías narrativas y producir unas buenas historias ya sean cuento, leyenda mito o fabulas	Satisfacer al destinatario/ Comunicar	si logro saber para quien escribe e identificar el propósito de escrito en este caso todo lo relacionado a la conservación ambiente y el cuidado del mismo teniendo en cuenta todas las tipologías narrativas se preocupó por hacer una fábula con todo lo que en ella implica la tipología narrativa	X	
Recurrencias	Perspectiva mayoritaria de la escritura como tarea escolar.		Avances en la perspectiva de la producción escrita como actividad de entretenimiento y generación de placer para el escritor.		Motivación escritural general como aspecto comunicativo con el objetivo de dar cuenta de un destinatario y unos intereses comunes de interacción.			

Nota. Elaboración propia

En la gráfica 7 se expone la síntesis de los resultados del análisis de las producciones escritas antes y después de la SD.

Gráfica 7. Hallazgos en la subcategoría Propósito (ambos grupos)



Según como se observa en la gráfica 7, antes de la S.D (MI), las producciones escritas iniciales de los estudiantes (ambos grupos), se caracterizaron por enunciados racionales que no configuraban relatos claros y pertinentes desde la consigna expuesta, trazos muchas veces inteligibles, sin sentido, alusivos a situaciones y fenómenos naturales, culturales o de la vida cotidiana de los estudiantes, sin la forma superestructural genérica en esta tipología textual.

Así mismo, los estudiantes demostraron entusiasmo y empeño al escribir sus historias y dar a conocer sus jayeechi, llevando un mensaje positivo sobre el cuidado de la naturaleza para que sea leído o cantado por otras personas bajo formas agradables y llamativas para los, destinatarios, y el esfuerzo por ampliar las posibilidades de concretar el propósito comunicativo establecido. Portadas llamativas, alusivas al tema de los escritos y el uso de recursos multimodales como imágenes, fueron la constante en las producciones finales.



Ilustración 5. Producción final del E1 del G1

Nota. Elaboración propia.

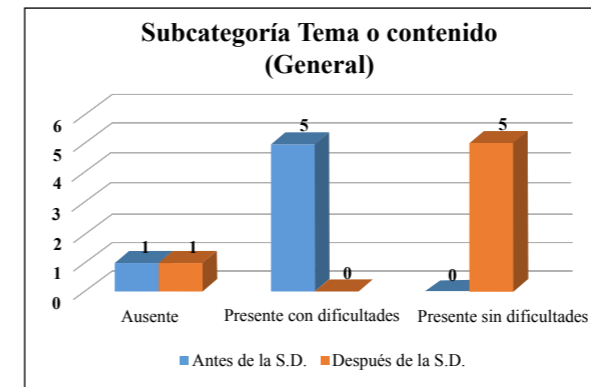
6.2.4. Subcategoría Tema o contenido

Esta subcategoría se refiere a la capacidad del escritor por centrar el desarrollo del texto en un contenido que satisfaga los intereses de la consigna de escritura, y de esta manera responder a la situación de comunicación planteada. Reconociendo que este puede ser o no compartido con el destinatario y su experiencia previa con el texto proyectado. Responde al aspecto “Sobre que se escribe”.

A continuación, se presentan los resultados de los hallazgos en materia de la subcategoría Tema o contenido (contexto ambiental), desde los instrumentos Rejilla de valoración de textos narrativos (en alusión al interrogante ¿El canto narrado se basa en un tema que se relaciona o deriva de los cantos orales Jayeechi alusivos a la conservación ambiental?) y la Entrevista semiestructurada.

A continuación, en la gráfica 8 se contrastan los hallazgos en materia de producciones escritas de los estudiantes, ambos grupos.

Gráfica 8. Hallazgos en la subcategoría Tema o contenido (ambos grupos)

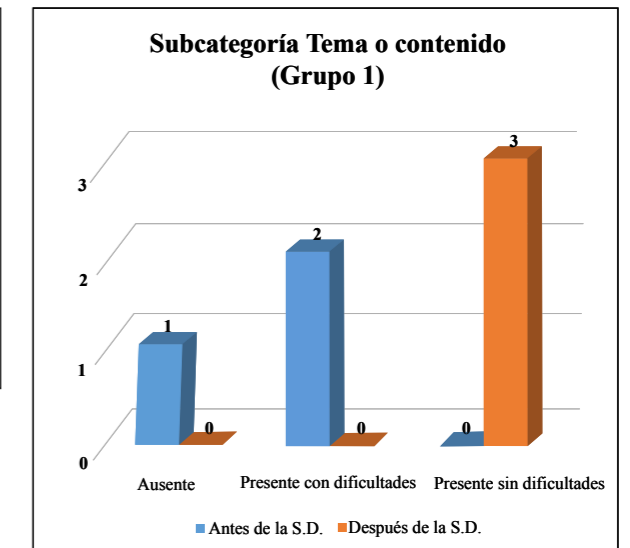


Nota. Elaboración propia.

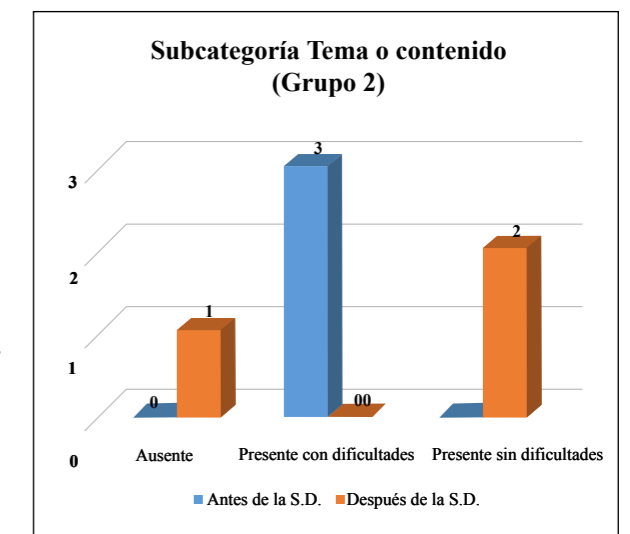
Como se observa en la gráfica 10, antes de la SD (MI), las producciones iniciales de los estudiantes (ambos grupos) presentan dificultades mayoritarias para centrarse en el tema de referencia (conservación de la naturaleza, y mucho más limitado aún, la capacidad de mantener una progresión temática coherente, lógica y articulada durante todo el desarrollo del escrito. Por ende, la mayoría de estudiantes se ubica en el nivel presente con dificultades (5 estudiantes).

La situación persistió en los estudiantes del grupo G2: “el jayeechi se le canta a la tristeza, alegría, los amigos, a la naturaleza, a una pareja sentimental” (E04-Ent-MI); “El Jayeechi se lee puede cantar a las visitas, en ocasiones de visitar las Instituciones” (E05-Ent-MI) y “A las personas con las que estas viviendo si estás viendo cuando se desarrolla una joven se lo cantas a ella o a sus padres de familia” (E06-Ent-MI). Además de emerger en las escrituras iniciales de los estuantes en cada uno de los grupos.

Gráfica 9. Hallazgos en la subcategoría Tema o contenido G1



Gráfica 10. Hallazgos en la subcategoría Tema o contenido G2



Nota. Elaboración propia.

Las gráficas 9 y 10 dan cuenta que las limitaciones iniciales en materia del tema o contenido de los escritos, mayoritariamente expuestas en los estudiantes del G1 (un texto sin el tema de referencia y dos con dificultades); mientras que todos los estudiantes del G2 se ubicaron en el nivel con dificultad, al dar cuenta de temas como el conocimiento ancestral del el Jayeechi, con prácticas cotidianas de la cultura, hábitos y costumbres en las comunidades, pero sin referirse de manera directa o al medio ambiente y su conserva-

ción, tal como se plantea en la consigna.

Después de la intervención y aplicación de la S.D (MII), con actividades diferenciadas, basadas en el análisis previo de diversos tipos de textos, centrados en contenidos temáticos referenciales, y especialmente desde su progresión temática, la mayoría de los estudiantes presentan sin dificultad en sus producciones escritas, referencias textuales al tema o contenido establecido en la consigna; además de lograr mantenerlo progresivamente en toda su extensión de manera coherente. Este comportamiento aduce transformaciones escriturales en la mayoría de los participantes respecto al tema o contenido que posteriormente presentan a los destinatarios en un contexto sociocultural referido a la visión de la naturaleza en el ámbito de la cultura wayuu. Lo que implica que la S.D de enfoque comunicativo tuvo incidencia en los intereses de los estudiantes a la hora de producir textos escritos con tipología narrativa.

Se puede observar en la ilustración 6 la evidencia de la transformación de la situación expuesta, por parte del estudiante E05, al contrastar su producción inicial (izquierda) y el escrito final (derecha).

Ilustración 6. Transformación de la capacidad escritural del E05 del G2 frente al tema o contenido.

Nota. Elaboración propia.

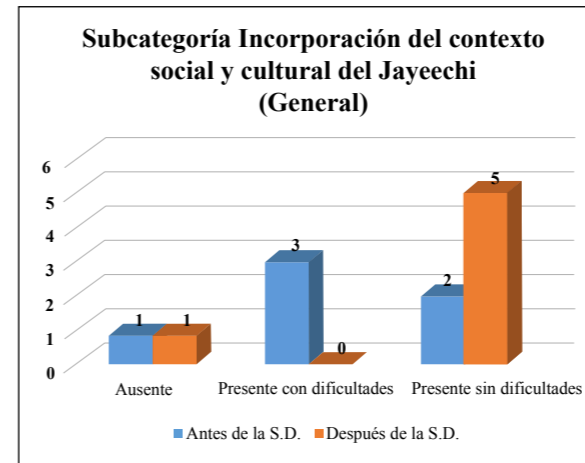
Se observa como el estudiante pasa de un escrito fragmentado, conformado por tres párrafos cortos, con aparente desconexión narrativa entre ellos, en los que se percibe el interés por destacar el cuidado de la naturaleza, a presentar una producción escrita final mejor organizada, de mayor extensión, coherencia y lógica narrativa, centrada en un contenido concreto alusivo a la naturaleza, enriquecida con la participación de personajes antropomorfos, que interactúan en torno a su cuidado.

6.2.5. Subcategoría Incorporación del contexto sociocultural en la producción escrita, a partir de prácticas culturales orales (Cantos Jayeechi)

Esta subcategoría hace alusión a los saberes ancestrales orales Wayuu, manifestada en su diario vivir, que han perdurado a través del tiempo de generación en generación. Una de esas tradiciones ancestrales son los cantos Jayeechis, establecidos como punto de partida del contexto sociocultural para el proyecto de investigación, dado que representan una práctica habitual cotidiana de las comunidades las cuales hacen parte los estudiantes.

A continuación, se presenta la gráfica donde se evidencian hallazgos de la subcategoría *Incorporación del contexto sociocultural en la producción escrita a partir de prácticas culturales orales (Cantos Jayeechi)* ambos grupos (antes y después de la S.D).

Gráfica 1. Hallazgos en la subcategoría Incorporación del contexto social y cultural del Jayeechi (ambos grupos)



Nota. Elaboración propia.

La gráfica 11 muestra una distribución inicial equitativa, de mejor desempeño previo de los estudiantes, en materia de incorporación del contexto cultural oral Wayuu en las producciones escritas. Tal como se expuso anteriormente, los estudiantes logran plasmar escrituralmente, ya sea con dificultades o de manera más explícita y deliberada, partiendo de sus experiencias comunitarias en prácticas orales como los cantos Jayeechi. Estas son enmarcadas desde los títulos propuestos, tal como se muestran en los ejemplos siguientes (*El medio ambiente* -E04-R-MI y *El Jayeechi*-E02-R-MII), pero que durante el cuerpo del trabajo se diluye el énfasis en la temática central establecida.

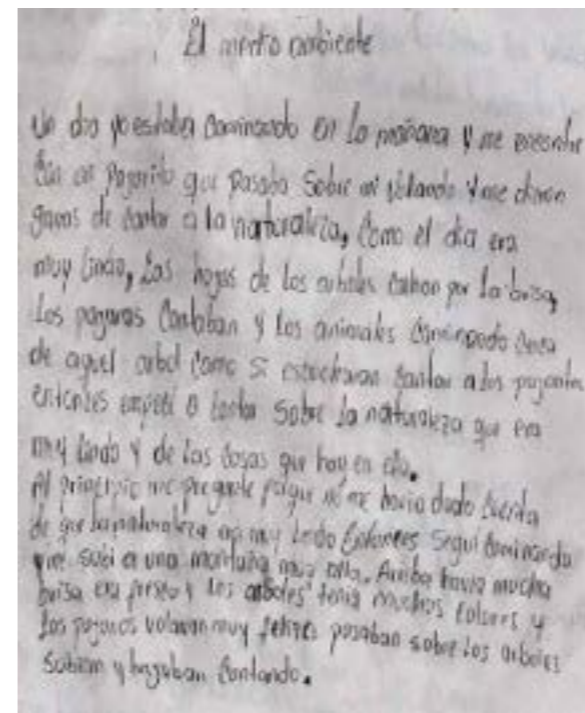
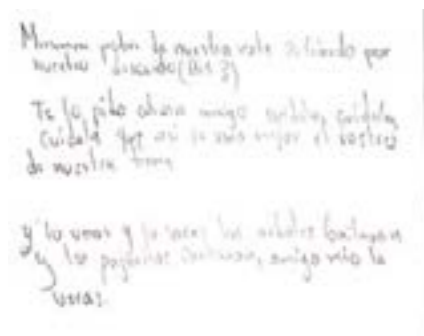


Ilustración 7. Evidencias de las escrituras iniciales de los estudiantes E04 y E05 del G2 en materia de vinculación del contexto cultural oral.

Nota. Elaboración propia.

Los textos expuestos, dan cuenta de la generalidad inicial en los estudiantes con una escasa vinculación del contexto en sus producciones, que, a pesar de constituir una fortaleza evidenciada en la entrevista, y propiciada en la situación de comunicación expuesta en la consigna; estos se caracterizan por propuestas narrativas sencillas, descriptivas de naturaleza oracional y anecdótica, formulada mayoritariamente en primera persona. Estos resultados iniciales indican las limitaciones derivadas por el tratamiento simplista del texto narrativo en la escuela, aun cuando se plantean ejercicios basados en una temática conocida ampliamente por los aprendizajes, que expone marcadas dificultades en el orden del reconocimiento y formulación de las características del género discursivo establecido; ausencia en los aspectos básicos del relato literario (trama o fuerza de transformación narrativa, marcas de estado inicial y final), y fundamentalmente una vinculación pertinente del canto Jayeechi y cosmovisiones asociadas a la comunidad cultural de referencia.



7. Referencias bibliográficas

- Arias y Constan. (2010). *Jayeechi, voces que transmiten poesía*. Bogotá D.C.: Colombia.
- <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=41036>
- Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu. (2009). Proyecto Etnoeducativo de la nación Wayuu Anaa Akaupa. Distrito Turístico y Cultural de Riohacha: Colombia.
- Beaugrande, R. y Dressler A. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Editorial Ariel, Barcelona: España
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Sexta edición Editorial la Muralla.
- Bonivento, C. (2014). *El jayeechi como estrategia de reafirmación cultural*. <http://jayeechi.blogspot.com/>
- Caldera, R. (2003). El Enfoque Cognitivo de la Escritura y sus Consecuencias Metodológicas en la Escuela. *Educere*, 6(20),363-368. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662002>
- Camargo, L. y San Martín, A. (2015). Sistematización de una propuesta didáctica para la enseñanza de la oralidad a través de los mitos, con los estudiantes del grado 8° de las Instituciones Educativas Divina Pastora, sede Nuestra Señora de Fátima y Centro Etnoeducativo N° 3 Aujero De Riohacha. Universidad Tecnológica de Pereira
- Camps, A. (2003). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. Universidad Autónoma de Barcelona: Grao.
- Camps A. (2007). *El escrito en la oralidad: el texto intentado*. Guasch oriol, Milian Marta, Ribas Teresa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2007 1(1). ISSN 2346-8866. <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>
- Cassany, D. (1987) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Paidós Comunicación (p 90), recuperado de http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany_d_luna_m_sanz_g_-_enseñar_lengua.pdf
- Cassany, D. (1999). *Dimensión sociocultural del lenguaje*.
- Chois, P., Jaramillo L. (2016). *La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte*. Universidad del Cauca. Popayán: Colombia.
- Colomer, T. (2005) *La formación del lector literario*. Narrativa, infantil. Recuperado el 25 de Julio de 2011. www.web.educastur.princast.es/proyectos/.../Gua20de20recursos.
- Colomer, T., Cotteron, J., Dolz, J., Farrera, N., Fort, R., Guasch, O., Martínez, A., Milian, M., Ribas, T., Rodríguez, C., Santamaria, J., Utset, M., Vilà, M., Zayas F. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a Escribir*. Editorial GRAÓ.
- Cortes, B. (2017). *El pueblo wayuu utiliza la lengua materna para comunicarse entre sí de manera oral*. El Wayuunaiki siempre ha sido reconocido como lengua de tradición oral dentro del ámbito social y cultural de la etnia, Riohacha, La Guajira. <https://www.compartirpalabramestra.org/actualidad/blog/la-narracion-en-la-educacion-de-la-cultura-wayuu>
- Cortes, J., y Bautista, A. (1998). *Maestros y estudiantes generadores de textos*. Cali: Universidad del Valle.
- Chacín, H. (2016). *Asombros del pueblo Wayuu*. Fondo Editorial UNERMB. Cabimas Venezuela.
- Duchesne, J. (2012). *Caribe interior excéntrico: un asomo a un espacio wayuu*.
- Duque & Ramírez. (2014). *Concepciones de enseñanza del lenguaje escrito de maestros del primer ciclo de educación básica*.
- Ferreiro, E. (1977). *Psico-génesis de la escritura*. Barcelona: España.
- Flórez, R. y Gómez, D. (2013). *Leer y escribir en los primeros grados: retos y desafíos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Hayes, J. y Flower, L. (1980). *Textos en contexto - Los procesos de lectura y escritura*. Lectura y Vida. Título original: *The Transactional Theory and Writing y A Cognitive Process Theory of Writing*. Buenos Aires, Argentina
- García, M. (Compiladora) (2008). *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela* Universidad de Los Andes San Cristóbal – Venezuela 2008. El modelo de Flower y Hayes: “Una alternativa para la organización del conocimiento lingüístico”. http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/30918/1/escritura_academica.pdf.
- Hernández R, Fernández C, Baptista P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw-Hill.
- González, E., Hernández., y Márquez, J. (2011). *La oralidad y la escritura en el proceso de aprendizaje Aplicación del método aprende a escuchar, pensar y escribir*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Hymes, D. (1971). *Competencia y desempeño en teoría lingüística*. Adquisición de lenguas: modelos y métodos. Editorial. Huxley. Nueva York: Academic Press.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. (2018). *Resultados Nacionales Saber 3°, 5° y 9° 2012 – 2017*. Bogotá: Colombia.
- Jaimes, A y Rodríguez, S. (1993). *El desarrollo de la oralidad en el preescolar. Práctica cognitiva, discursiva y cultural*. Universidad Distrital “Francisco José de Caldas. (Colombia)
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños productores de textos Traducción al castellano por Viviana Galdames y Alejandra Mediana*. Chile, Hachette, Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de. Leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas) la educación lingüística*. Paidós, Barcelona: España.
- Ministerio del Ambiente - Ministerio de Educación Nacional (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental SINA*. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2005). *Plan Decenal de Educación 1996 -2005*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2006). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2007). *Periódico Alerta N° 40, marzo*, Bogotá D.C. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-122046.html>
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2013). *Implementación de los Estándares Básicos de Competencias en el aula*. <https://www.atlantico.gov.co/ima->

- ges/stories/adjuntos/educacion/eje6at.pdf
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2006), Estándares Básicos de Competencia de lenguaje. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional (2017), Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje, Bogotá D.C. Colombia, (p 34 - 35), recuperado de <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Fundamentacion%CC%81n%20-%20Lenguaje.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2018), Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura-PNLE-/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura/325393:Objetivos>
- Molina, D., Rodríguez, D. (2017). Cuéntame un Cuento... para soñar, narrar y escribir. Propuesta Didáctica para la Producción escrita de textos Narrativos en estudiantes de grado preescolar y primero. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad Ciencias de la Educación. Maestría en Educación. Pereira.
- Montserrat Bigas Salvador. (1996). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 46, (p 3).
- Ong W. (1987), oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra, traducción de Angélica Scherp, Fondo de Cultura Económica, México, (21), recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/monotematico_75/14_Dominiguez_M75.pdf
- Ong W. (1996), La cultura escrita, en sociedades tradicionales, Barcelona, editorial Gedisa, (p 33)
- Ortega, T, Jorge. Código Nacional de los Recursos Naturales renovables y protección al medio ambiente. 1986.
- Pérez Abril, M., & Rincón Bonilla, G. (2009). Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del Trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje. UNESCO CERLALC. Bogotá
- Pelegrin, A. (1984). La aventura de oír: cuentos y memorias de la tradición oral
- Política Nacional de Educación Ambiental Sina Ministerio del Medio Ambiente Ministerio de Educación Nacional. 2002.
- Pujol, M. (1992). Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral. Comunicación, Lenguaje y Educación. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/3594/14500>
- Soto, J. (2014). Incidencia de una Secuencia Didáctica basada en las Categorías de Contexto y Situación de Comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° y 5° E.B.P. Universidad Tecnológica De Pereira. Maestría En Educación. Pereira-Risaralda.
- Teberosky, A. (1989). Reflexiones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. Sao Paulo: Unicamp – Trayectoria. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n3/11_03_Teberosky.pdf
- Teberosky, A. & Tolchinsky L. (1998). Más allá de la alfabetización. Argentina: Santillana.
- Tolchinsky, L (1990): Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de alfabetismo. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a02.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2011). Oralidad: para la salvaguardia del patrimonio inmaterial en América Latina y el Caribe. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002167/216729s.pdf>
- Vygotsky, L. (1977). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Argentina. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630911.pdf>
- Van Dijk, T. (1983). La ciencia del texto. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. (1978). La prehistoria del lenguaje escrito, *Mente en la sociedad*. Cambridge, Misa, Harvard Universidad Press. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1127-la-concepcion-vygotskiana-del-lenguaje-escritopdf-mp06O-articulo.pdf>, (p 50)
- Vygotsky, L. (1984). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. México: Ediciones Quinto Sol.
- Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo.