

---

## Entretextos - Artículos/Articles

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia

ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 15 No. 28 (enero-junio), 2021, pp. 85-102

Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: doi.org/10.5281/zenodo.5117920

Recibido: 23-02-2021 · Aceptado: 27-05-2021

---

# Estudiantes wayuu aprenden inglés para conservar los valores lingüísticos ancestrales. Caso: Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth, Alta Guajira, Colombia

*Wayuu students learn english to preserve ancestral language values case of institución ethnoeducativa rural indigenous boarding school of nazareth, alta guajira*

*Na ekirajaashikana tepichi jul'u ekirajüleeka Nazareth atüjüshii putchi naatajatü jüpüla ayatüinjatüin nanükipala natuushi natuma*

Leonidas Segundo Brito Prieto

kulesiamana@gmail.com

Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth. Colombia

### Resumen

El presente artículo plantea la enseñanza del inglés como mecanismo de fomento y consolidación de los valores lingüísticos ancestrales en los estudiantes wayuu de la Institución Etnoeducativa rural Internado Indígena de Nazareth Alta Guajira. A través de la aplicación de estrategias innovadoras, uso del contexto propio y la reflexión sobre la práctica docente, que reorienta y dinamiza las prácticas pedagógicas de aula, que contribuyan, a la generación de conciencia en los educandos; que apuntan a promover el uso del wayuunaiki en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de fortalecer el conocimiento indígena, la lengua y la identidad asimismo, mejorar la comprensión y el desempeño académico de los estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento.

**Palabras-clave:** aula, enseñanza, estrategias, contexto, lengua materna, lengua extranjera, práctica pedagógica.

### Abstract

This article propose to transform pedagogical practices through the implementation of strategies using english for preservation and consolidation wayuu culture. There were notorious difficulties in the reading comprehension process in elementary and a few practice of value ancestral languages school students of Institute Etnoeducativa rural Boarding students Indigenous of Nazareth (high Guajira); which is why it is necessary to rethink the pedagogical processes with the aim of improving and strengthening the teaching and learning processes developed within the classrooms and in turn

providing students with the strategies that will allow them to improve their academic processes in each the areas of knowledge.

**Keywords:** maternal language, foreign language, classroom, pedagogical practice, context and strategies.

### Palitchon Putchi

Ashajuushka julu'u karoutakalu, juyaalu'ujatu atüjaakalu jukuaipa nanuiki na alijuna merikaana, jupula joo atetennuinjatuin jumaa kapulanin atuma tu wanuikikalú waya wayuukana yaakana yaa julu'u tu ekirajaaipule internado de Nazareth, junainje maimain jukua'ipa ekirajaaya, junainje ni'raka waneepia nuummainru'u, musia junainje naatiruín nikiiru'u chi ekirajuikai, eiyatakai nuyataain julú ekirajuleekalü jupula nanaateruin na tepichikana tü nekiiruúkalü jupula otta e'ikunuinjanain naya junain ekirajawaa, atüjaa tu wayuunaikikalú musia juka tu nuyaawata a'ulu nukuaipa, nanuiki musia jaraluín nia, achajaanaka juka tu nuyaawatuín tu naashajaka achiki jupula anashaanuínjachin nia junain tu nikirajaakalu achiitua julu'u mainmain jukua'ipa.

**Pütchi jüthuimaajatükat:** wayuunaiki, junuiki mericana, aikaa, aikülee, jukuaipa aika,ma'apa.

## Introducción

A partir de los 70 la Etnoeducación ha tenido avances significativos, y ha sido interesante la manera y la dinámica de participación de los distintos grupos en la construcción de políticas educativas en aras de la conservación de los valores étnicos, afrocolombianos y raizales. En el caso de la cultura *wayuu*, así como los diversos grupos indígenas, ésta también ha logrado sacar adelante retos importantes, como la construcción de la propuesta etnoeducativa denominada '*Anaa Akua'ipa*', la cual se proyecta como la carta de navegación, para transformar la práctica docente y en general el quehacer educativo desde la propia reflexión, orientada a la formación integral del *wayuu* de acuerdo con sus usos y costumbres. Además, con la salida a la luz pública del Decreto 1017 de 2014 del Ministerio del Interior, específicamente en su Artículo 40, inciso 1 que hace referencia a "*Impulsar y consolidar los procesos de educación propia de acuerdo con las particularidades de cada pueblo*". Se abre el camino y se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos y en el cual se establece proteger, reconocer, respetar y garantizar el ejercicio y goce de los derechos fundamentales de los Pueblos Indígenas al territorio, autonomía, gobierno propio, libre determinación, educación propia, entre otros.

Como se pudo apreciar, tanto el Estado y los organismos internacionales han respondido a nivel normativo a las demandas indígenas, promoviendo disposiciones legales específicas e instrumentos, estándares que protegen el uso de la lengua en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las diferentes áreas de conocimiento. Sin

embargo, el Proyecto etnoeducativo mencionado, no ha sido adoptado en todas las Instituciones Etnoeducativas por la creencia de algunos que este contribuye al atraso en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es más, en algunas Instituciones en los planes de estudio, cuentan con la asignatura de *wayuunaiki* no se le brinda especial atención como las otras áreas del saber y tampoco tiene la intensidad horaria suficiente para desarrollar las habilidades comunicativas, específicamente lo concerniente a la escritura de la lengua materna -LM o L1-. Igualmente, ésta se trabaja de manera aislada debido a la falta de conciencia, cualificación y espíritu investigativo de los docentes quienes impiden el uso de la LM en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como se describió, el tema que ocupa el presente artículo es la relación entre la LM y la LE -Lengua Extranjera- en los procesos de enseñanza y aprendizaje; resultante de la experiencia pedagógica de aula de un docente de la asignatura de inglés. Asimismo, es la que orienta durante el desarrollo del proyecto en referencia, a través de la adopción de la investigación acción, por medio de la cual se propende por fomentar los valores lingüísticos ancestrales en los estudiantes *wayuu* de la Institución etnoeducativa, focalizada para este artículo.

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

En este proceso se adopta la investigación acción; su finalidad es comprender y resolver problemas a medida que se indaga al mismo tiempo se interviene. Por esta razón, la presente experiencia de aula acoge este modelo para ir comprobando los puntos conflictivos que existan en la clase. Así, la investigación acción es un tipo de acción reflexiva, es reflexión en la acción (Elliot, 1986).

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

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

Para orientar la acción docente en el aula, se planteó la pregunta de acción: ¿qué estrategias pedagógicas y didácticas consolidan los valores lingüísticos ancestrales

*wayuu* a partir de la enseñanza del inglés en los estudiantes de esta Institución Etnoeducativa?

Para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada fue necesario realizar una revisión bibliográfica exhaustiva, en la cual se encontró que la presente situación problemática que se aborda, desde hace tiempo ha sido objeto de estudio, experimentación y análisis de interpretación, generando incluso algunas controversias en el contexto pedagógico y didáctico sobre la conveniencia o factibilidad del uso de la LM en la enseñanza de otras.

Para una mayor ilustración, es conveniente y preciso hacer un recorrido por las experiencias pedagógicas y didácticas experimentadas en las aulas de clase que, a pesar de la situación deplorable y la progresiva pérdida de identidad, en la cual están sumidos los grupos étnicos, se evidencian pocos esfuerzos, para la revitalización de la lengua vernácula en comparación con otras lenguas que tienen suficiente tiempo académico, ya sea por su universalidad. Al respecto, Ospina (2015, p.16) plantea; “existen comunidades lingüísticas que desde los años setenta trabajan por conservar, promover y motivar el uso de las lenguas o bien por tratar de revitalizarlas en el caso de que se encuentren en proceso de desplazamiento”.

De acuerdo a Stephen Krashen citado por Sevilla (2014, p.30), no se trata de encontrar los errores debido a la LM, ya que los habrá, para él lo que es verdaderamente importante es el cuestionarse sobre si la LM encaja o no en el modelo teórico de la L2 y así poder descubrir de qué manera influye.

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

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

Para ratificar lo planteado, es importante hacer mención a los postulados de Stephen Krashen indicando que en la medida en que el alumno avanza en el aprendizaje y adquisición de la L2 mayor será el conocimiento sobre las reglas sintácticas, estructuras y usos, por lo que la frecuencia y cantidad de errores atribuidos a la influencia de la LM será menor (p.36).

Partiendo de lo expuesto, se puede inferir que los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua no deben quedarse en el conocimiento de los problemas sino que estos sirvan de insumo o material de reflexión para reorientar y mejorar la acción docente en el aula de clases, que conduzca a los estudiantes al conocimiento y manejo de la propia

lengua y la foránea predominante en el ámbito internacional, para que se desenvuelvan acertadamente en el uso de dicha LE, facilitándole mejores oportunidades de comunicación en diversos contextos, sin intermediarios o intérpretes para viajar, estudiar, negociar, conocer, saber e incluso enseñar lo propio a extraños.

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

Según Alba & Guzmán (2014, p.43) la reflexión del profesor no se agota en la búsqueda de técnicas, procedimientos y métodos de enseñanza, sino que tiene un componente fuerte de relación con la cultura al llevarlo a preguntarse por la pertinencia de los contenidos, procesos y formas de evaluación en un uso.

No cabe duda, que para realizar el proceso de reflexión es preciso adentrarse en el campo de la investigación acción, para generar procesos de auto-reflexión y evaluación para responder efectivamente a las nuevas exigencias sociales que van emergiendo con el desarrollo acelerado del mundo, y para reafirmar lo expresado, recurrimos a Álvarez (2011) quien plantea “*la docencia no es un estado al que se llega, sino un camino que se hace*”. De lo anterior se puede inferir, que los resultados de las investigaciones deben proporcionar una mejor comprensión del quehacer docente, del contexto institucional y sociocultural para transformar las prácticas educativas.

Tradicionalmente, la investigación se preocupaba más por producir teorías sobre la educación que cualificar la práctica docente aislando y alejando a quienes investigan en educación de quienes están en la práctica de aula. En contraste, en la actualidad se desarrolla de una manera integrada para que el docente se cuestione, reflexione e innove para mejorar su quehacer de aula.

Con el fin presentar un panorama más amplio sobre los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas, se ha encontrado en el sitio web del Centro Virtual de Cervantes lo siguiente:

- Método gramática traducción: nació en el siglo XXIII, se caracteriza por ser deductivo en el que a través del estudio de las reglas gramaticales se pretende capacitar al dicente para formar cualquier tipo de frase en la lengua meta. Además, el estudiante tiene permitido apoyarse en la LM para realizar tareas, este no se interesa en el desarrollo del lenguaje oral.
- Método directo: nació a finales del siglo XIX por la necesidad de comunicarse en LE. Dicho método se caracteriza por ser imitativo, asociativo e inductivo: la lengua se aprende mediante la imitación y la memorización de frases y pequeños diálogos. No permite que el estudiante se apoye en la LM, además, no hace uso del método traducción, busca desarrollar las destrezas de la comunicación oral.
- Método Audio- Oral: fomenta la comprensión oral y la producción oral en LE. Debido a que el aprendizaje de ésta se basa en la presentación y repetición de

material en la lengua meta, este rechaza el uso de la LM durante el proceso de enseñanza por considerarla un obstáculo en el aprendizaje.

- Método situacional: conocido como enfoque oral, se caracteriza por ser conductista centrado en la imitación y el reforzamiento. En este modelo la LM interfiere en forma negativa en el aprendizaje de la LE.
- El enfoque comunicativo: pretende capacitar al estudiante para una comunicación real (oral y escrita en contexto). Considera importante, aquellos aspectos de la competencia comunicativa que el estudiante haya adquirido previamente a través de la apropiación y uso de la LM.
- El enfoque de tareas: su interés fundamental es conseguir que los estudiantes adquieran la competencia comunicativa de manera más efectiva por medio de la realización de tareas. Dicho enfoque no explicita una posición respecto al uso de la LM durante el aprendizaje de la L2.
- El enfoque accional: tiene como principio el uso y aprendizaje de la lengua meta, propone actividades tomadas de situaciones reales las cuales deberán ser resueltas por los estudiantes; el docente es guía únicamente. En cuanto a su posición frente a la lengua materna no es muy explícita. Sin embargo, menciona que el docente deberá utilizar las competencias y conocimientos adquiridos para conseguir el objetivo propuesto.

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

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

Sichra (2014, p.24) citada por Ospina (2014), en su análisis de la experiencia de revitalización emprendida por hablantes de quechua en Bolivia, resalta aspectos importantes como las motivaciones de los padres de familia para transmitir su lengua a los hijos: el goce de aquellos por oír a sus descendientes hablar la lengua nativa, el deseo de crear confianza en los niños revirtiendo la inseguridad lingüística y cultural que ellos mismos vivieron, el sentido de responsabilidad de transmitir lo propio para fortalecer la identidad.

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

En los anteriores planteamientos cabe también las afirmaciones de José Aguilar, García & Senovilla (1998) quienes al respecto sostienen que, al adquirir la lengua materna, el alumno ha aprendido a comunicar con lo que posee todo una experiencia lingüística y cognitiva que no debe desaprovechar (p.302)

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

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

A nivel de Colombia las experiencias son novedosas, en el proceso de revisión bibliográfica se encontraron experiencias en Amazonas, La Guajira, San Basilio de Palenque y Cauca. Según las fuentes consultadas, es evidente que, existe conciencia en la pérdida progresiva y la necesidad de promover acciones para revitalizar las lenguas, la cual se continúa discriminando y excluyendo, ya que subyace y se conserva la creencia y el pensamiento que el dominio del castellano y el inglés permite obtener beneficios sociales, económicos y políticos que cualquier otra lengua. Además, de acuerdo a García & García, (2012, p.57) “*Se sigue perpetuando la idea de que ser bilingüe en Colombia es hablar castellano e inglés, desconociendo el hecho de que hay individuos bilingües hablantes de castellano y una lengua minoritaria, o hablante de dos lenguas aborígenes*”,

La existencia de este tipo de problemáticas hace pensar en la necesidad de recurrir a modelos de proyectos e implementación que propicien o permitan a los docentes establecer sentidos y acciones sobre qué y cómo enseñar lenguas (extranjeras, maternas, indígenas) de acuerdo a sus particularidades contextuales y necesidades socioculturales. Como respuesta, a dichos modelos educativos algunos grupos étnicos de Colombia, han unido esfuerzos para afrontar el monoculturalismo a través de la creación de proyectos etnoeducativos para hacer frente a la voraz aculturación. Actualmente, el rol de las Instituciones etnoeducativas en las comunidades indígenas sólo han tenido una función, garantizar el aprendizaje de los conocimientos monoculturales o *arijunas* por tal motivo, estas se han señalado como las verdaderas

responsables de la promoción de la cultura occidental (*arijunas para el wayuu*) por encima de lo propio.

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

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

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

Como se ha percibido, el asunto es de forma y conlleva a una acción reflexiva concientizada del docente sobre su misma práctica, la cual conlleva al desarrollo y movilización de estrategias de intervención, que respondan y apoyen las motivaciones de los estudiantes y se cumpla con el propósito central de la investigación acción que es la construcción del saber pedagógico, que ayude, a suplir las necesidades de un sistema educativo incluyente y dé respuesta a la expectativa generalizada de un bilingüismo equilibrado, con igual dominio del inglés y el *wayuunaiki*. Merece especial atención los planteamientos de Fandiño, Bermúdez & Varela (2016, p. 59-60) quienes señalan la necesidad de asumir la formación docente como “la educación de profesionales capaces de crear sus propios contenidos, procesos y prácticas, apartándose críticamente de paquetes de conocimiento impuestos por actores y entidades ajenos a las necesidades de sus estudiantes y a las realidades de sus comunidades educativas”

Por esta razón, se adopta la acción docente de lenguas desde la práctica reflexiva. Desde esta perspectiva, la enseñanza debe estar centrada en la comprensión, la autodirección, la investigación y el descubrimiento, lo cual permite asumir las innovaciones pedagógicas de la mano con la creación de contextos educativos, donde se asumen y se practican relaciones sociales basadas en el respeto por la diversidad, la tolerancia y la colaboración.

Otro elemento vital en los procesos de enseñanza y aprendizaje es el uso apropiado del contexto. Ortiz (2011, p.51) define al contexto áulico como el conjunto de procesos que se vive en él, los cuales se estructuran en tres dimensiones básicas: a) la estructura de las actividades que organiza el docente, b) las interacciones entre los participantes



del aula que se derivan de la realización de las actividades propuestas y c) las estrategias para construir el significado del contenido temático.

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

Las experiencias educativas consultadas y el enfoque semántico comunicativo confluyen en que el uso adecuado del contexto natural, orienta a la consecución de los objetivos propuestos; cabe resaltar las investigaciones de Gadalmes, Walqui, & Gustafson (2011, p.16) quienes ratifican *“que los niños y niñas aprenden mejor cuando utilizan su lengua materna [...] para que usen lo aprendido previamente estableciendo relaciones que profundizan su comprensión. Tal educación es la base para otros aprendizajes y expresan la identidad del niño”*.

Los autores citados, resaltan la importancia que presenta el uso de la lengua materna y el contexto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la construcción de la identidad y el ejercicio de la investigación acción en el aula para transformar su práctica de aula.

## Metodología

Una vez terminado los argumentos teóricos que fundamentan la investigación, es preciso referir la metodología empleada. Se enmarcó en el enfoque cualitativo, en la metodología de investigación-acción educativa.

Hernández, Fernández & Baptista (2006) afirman que: el enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y lo convierten en representaciones en forma de observaciones, grabaciones y documentos.

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

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

Restrepo (2003, p.426) sostiene que la investigación-acción educativa es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender cómo comprender las estructuras de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica.

Partiendo de los planteamientos de los autores mencionados, se puede entender que, la investigación acción se enmarca en del enfoque cualitativo porque en el desarrollo de

la misma, cada práctica de aula, se sistematiza y se analiza con base a cada una ellas, el docente realiza procesos de reflexión para transformar su práctica pedagógica. Asimismo, utilizan técnicas, métodos, e instrumentos cualitativos como: los diarios de campo, entrevistas, rúbricas de evaluaciones, fotografías y vídeos con sus respectivas transcripciones.

En la investigación cualitativa es preciso acceder a una comprensión profunda y concienzuda de la realidad así lo afirma Alvares (2005, p.7) cuando manifiesta que los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Por lo expuesto, es importante conocer el contexto en el cual se realiza la investigación

Para el desarrollo de este trabajo se tomó como muestra el grado 10A de la Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth, ubicado en el corregimiento previamente referido. No sobra recordar, que la muestra de acuerdo a Sampieri (2006, p.562), se define como un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrá de recolectar los datos sin que sea necesariamente representativos del universo o población que se estudia.

En lo que concierne a este estudio, se habla del *wayuunaiki* como LM por ser la de primer contacto y de uso cotidiano en la comunidad *wayuu*, y el inglés (LE). Esta última, según Sevilla (2014, p.7) es la que se aprende en un contexto en el cual el acceso a la lengua en cuestión es relativamente limitado o se realiza mediante dispositivos e intereses específicos.

El uso de las lenguas en un aula de clase de LE depende del contexto en la que se desarrolle. En el caso de la Institución seleccionada para este estudio el aula focalizada alberga alrededor de 35 estudiantes (niños y niñas) *wayuu* con edades entre 15 y 16 años. Cabe aclarar, que muchos de ellos ingresaron a la Institución desde el preescolar. La intensidad horaria de dos horas a la semana de LE.

El docente, se vale de la planeación para la organización de las acciones vinculadas con las estrategias y los procesos de enseñanza y aprendizaje, como es el desarrollo de las habilidades y la integración de los contenidos en la enseñanza de la lengua, fundamentada en teorías que sostienen que la enseñanza de las lenguas no se pueden manejar por separado; que no las enseñan solo los expertos en la materia sino que la lengua objeto de estudio se transforma en el vehículo para el aprendizaje de contenidos y es a través de la negociación y la transversalización de esos contenidos como el estudiante va aprendiendo. De esta manera, el docente de la LE hace que se involucre en las clases a la LM.

Anteriormente, en la planeación, los conceptos previos de los estudiantes y su contexto no tenían relevancia dentro del proceso de la clase. Es decir, se seguía una metodología tradicional, rígida, en la que los educandos debían memorizar los conceptos o conocimientos para responder adecuadamente, atendiendo a lo solicitado por el docente. De acuerdo con Rueda (2011, p.4) la planeación es un elemento indispensable para la orientación de las acciones vinculadas con la organización escolar, más aún

ahora en que las exigencias derivadas de grandes cambios sociales se vuelcan hacia la escuela en busca de la definición y cumplimiento de nuevas funciones [...].

Navarro, Pereira, Pereira & Fonseca (2010, p. 211) definen la planificación como proceso con intencionalidad eminentemente práctica. Se planifica para la acción y supone las posibilidades de una relación causal entre lo programado, lo ejecutado y los resultados obtenidos. Pueden ser para mantener las condiciones existentes o para impulsar reformas y cambios estructurales, lo cual requiere voluntad política para generar los cambios que se esperan.

Se puede decir entonces, que la planeación se constituye en la aplicación racional de la práctica docente para mejorar, cambiar y transformar para el logro de objetivos deseados.

Inicialmente, el uso de la LM como vehículo de enseñanza, en la Institución Etnoeducativa ocasionó diferentes reacciones en algunos docentes y estudiantes puesto que, pensaron que el uso de la misma podía atrasar el proceso de aprendizaje de la LE ya que ésta, debe conocerse naturalmente sin ninguna interferencia lingüística. Por otro lado, se manifestaba que es menos complicado al tratarse de niños, en que el docente utilice la LM para aclaraciones o para conectar el saber cultural que ellos poseen, es decir, que existen unos roles específicos de uso de la LM que son convenientes en el aula de LE.

En el contexto de estudio, durante el proceso investigativo se hicieron: diez registros de clases, ocho grabaciones y 16 registros en diarios de campo, los cuales sirvieron para identificar las categorías e identificar la situación problemática englobante, consistente en: 1.) la falta de promoción de la LM en los procesos de enseñanza, 2.) la pérdida de identidad y 3.) la falta del desarrollo de la escritura en *wayuunaiki*. En la investigación-acción educativa se hizo necesario identificar las categorías y subcategorías

Restrepo (1997, p. 131) afirma: ... la investigación cualitativa no utiliza variables, necesita referentes para recoger información y emprender su análisis, de allí que recurre a categorías, las cuales no son rígidas y pueden ser revisadas y complementadas a medida que el proyecto se desarrolla; carecer de ellas lleva a improvisaciones, a recoger más datos de los necesitados y a no saber qué hacer con ellos en el momento de emprender su análisis. Sin duda, en la investigación cualitativa, la definición de categorías conceptuales orientadoras de la observación y del análisis es problema de primer orden metodológico, sea que se haga previamente o a medida que la investigación avance. Ayudan en esta fase la revisión de la literatura y la observación exploratoria del fenómeno objeto de estudio

Los hallazgos identificados fueron transversales a una serie de situaciones que motivaron el uso de la LM y que sirvieron como categorías de análisis, como lo son: la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento.

## Resultados

En esta parte, se presentan los datos y análisis de los resultados obtenidos de manera cualitativa, posterior a la aplicación de la propuesta pedagógica para la recuperación de los valores lingüísticos ancestrales en los estudiantes de la Institución Etnoeducativa seleccionada.

### Análisis cualitativos, categoría enseñanza, aprendizaje y pensamiento

El análisis de estas categorías se desarrolló de manera cualitativa, fundamentado en los datos contemplados en la planeación, diarios de campo, rejillas de evaluación y las guías de lectura. Para llegar al estudio, se hizo una lectura a los instrumentos referidos, llegando a puntos de convergencia que facilitaron los aspectos sobresalientes de las categorías definidas.

En la categoría *enseñanza*, se puede afirmar que constituye el cúmulo de métodos y estrategias a través de las cuales el docente busca generar aprendizajes en sus estudiantes. En el antes el docente de inglés no brindaba oportunidades de participación a los estudiantes en la construcción de aprendizajes significativos. Es decir, sólo se presentaban como agentes pasivos en el aula de clases.

En la categoría *aprendizaje*, que corresponde a la forma como los dicentes utilizan la gama de habilidades desarrollados en este proceso, es decir, cómo muestran su nivel de comprensión. Finalmente, el pensamiento se hace visible cuando el estudiante es capaz de emplear estrategias que elije por sí mismo, qué pasos y procesos ha de seguir ante una situación. En este sentido, pone en práctica los procesos mentales básicos en donde desarrolla la capacidad de identificar, diferenciar, comparar, representar mentalmente, decodificar, clasificar analizar y sintetizar.

Con el desarrollo de la investigación acción y la aplicación de las estrategias derivadas de la experiencia pedagógica como son la palabra, las rutinas de pensamiento, relación o contrastación entre lenguas; construidos en unidades de enseñanza o tópicos integrados, se ha logrado la participación proactiva de los estudiantes y padres de familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Poco a poco, en la Institución Etnoeducativa se ha logrado que los estudiantes empiecen a tomar conciencia de la importancia del rescate de su legado ancestral. De otro lado, con el ejercicio de la transversalización o integración de saberes se ha ido recuperando la interacción entre los *arauras*<sup>1</sup>, con quienes ahora intercambian casi a menudo, aunque no con el mismo realce como se hacía en antaño, subyace ahora el interés en los estudiantes de conocer y exaltar sus valores culturales.

Cada vez que se desarrollaba una nueva unidad temática, los estudiantes se enfrentaban a nuevos retos que, en primera instancia, tratan de resolver de manera individual, grupal, con los sabedores o *arauras* y finalmente en comunidades de aprendizaje; todas

<sup>1</sup> Araura: en la cultura *wáyuw* personaje mayor y de sabiduría de cada clan.

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

Para mayor ilustración hacemos mención a algunas unidades temáticas, desarrolladas en el proceso investigativo, la primera: “*have/has* en LE y “*kacorolo’o*” en LM equivalente en español a tener o haber. Inicialmente, los estudiantes construían oraciones afirmativas desde la LM a LE o viceversa, todo marchaba bien, hasta que alguien se le ocurrió crear la siguiente oración: “*Lucia has a cell*” y alguien se preguntó: ¿cómo se expresaría en *wayuunaiki*? Otros decían que se dejaba igual, algunos persistían en la creencia que debía haber una palabra en LM que signifique *cell* (en LE), la cual en español equivaldría a celular y en *wayuunaiki* ¿*cerurar?* o *cachuera* era el dilema que debían sortear los estudiantes. Al respecto, los ancianos decían que era *cachuera*, pero la palabra denotaba en español hierro. Los sabedores decían que en el pasado significaba radio o vehículo construido en hierro, los estudiantes manifestaban que había que puntualizar; ya que la palabra *cachuera* generalizaba mucho. Los estudiantes insistían que debía haber un término que se acercara o significara celular, puesto que *cachuera* significa todo lo está hecho de hierro. En todas las unidades estudiadas, los estudiantes realizaban consultas, a los padres de familia y *arauras* quienes se quedaban atónitos e impotentes para dar respuesta satisfactoria a las inquietudes, situación que los hizo reflexionar e identificar en primer lugar, la decadencia del *wayuunaiki* frente a la LE y la importancia de crear neologismos en la LM para ir a la par, responder y mantener viva la lengua frente al desarrollo rimbombante del mundo globalizado.

La otra unidad temática desarrollada correspondió al tiempo en inglés y en *wayuunaiki*; se abordó a través de la rutina de pensamiento “*antes pensaba y ahora pienso*” el antes pensaba se orientó por medio de dos preguntas: ¿cómo mide usted. el tiempo en *wayuunaiki* y en inglés? ¿cómo solicita usted. la hora en *wayuunaiki* y en inglés?

En el “ahora pienso” se direccionó a través de los interrogantes: ¿cómo mide usted. el tiempo en *wayuunaiki* y en inglés? ¿cómo pide usted el tiempo en *wayuunaiki* y en inglés? Con relación a la primera pregunta, en el “*antes pensaba*” los estudiantes manifestaron que en el día *el wayuu*, medía el tiempo con la sombra de un árbol, o la sombra de la misma persona, una estaca clavada en el suelo, y el *escupitaje*<sup>2</sup> y de noche, con el canto del gallo, de algunas aves y con las estrellas. En inglés los estudiantes manifestaron que el tiempo se maneja y se controla con el reloj. Con lo que respecta a la segunda pregunta, “*del antes*” los estudiantes encontraron serias dificultades en una

<sup>2</sup> *Escupitaje*: mecanismo que utilizaba el *wayuu* para controlarle el tiempo a otra persona en el desarrollo de una tarea asignada.

primera instancia, querían traducir del español al *wayuunaiki*, fue necesario la intervención del docente para que los estudiantes corrigieran las preguntas planteadas. En un primer momento decían: “*Jalapiüshana wayaa*” equivalente en español a: “¿qué hora es? Después de las consultas hechas, pudieron esclarecer las dudas y finalmente lograron formular la pregunta adecuadamente en *wayuunaiki*: “*Jalairü aika*”<sup>3</sup> y de noche: “*Jalairü aika*”<sup>4</sup>.

Los estudiantes en cada clase se enfrentaban a nuevos desafíos; a través del proceso metalingüístico, realizaban nuevos descubrimientos o hallaban otras dificultades las cuales se tomaban como oportunidades de aprendizaje y reivindicación de relaciones y saberes con sus mayores o sabedores. A partir de la valoración de las riquezas ancestrales y el empleo de la misma en los procesos de enseñanza y aprendizaje se propician espacios de relación de las lenguas, fomentando la negociación o conciliación de esos saberes a través de la intervención efectiva del docente como palabrero presto para generar mayor comprensión entre contextos local y universal, como oportunidad para pensar sobre la lengua desde otra, lo cual ha ayudado a visibilizar otras necesidades en la cultura. El hacer evidente la necesidad de la lengua de evolucionarse, ha hecho que los estudiantes empiecen a incursionar en el contexto investigativo desarrollando el pensamiento crítico, creativo, colaboración, liderazgo, comunicación y el aprendizaje interdisciplinario lo que denomina Perkins (2012) “habilidades del siglo XXI”

Con base en los datos obtenidos, analizados y la misma práctica de aula se evidenció que la LM no fue obstáculo en la enseñanza de la LE, por el contrario, se constituyó para el docente en mecanismo de ayuda o instrumento para empezar a revitalizar la LM y consolidar los valores lingüísticos ancestrales que mediadas por el empleo de la estrategia de relación entre lenguas (LM/LE), aplicación de rutinas de pensamiento y diálogo de saberes permiten dar respuesta a la pregunta de investigación. De otro lado, se encontró en la experiencia educativa la importancia del uso permanente de la LE por parte del docente para que los estudiantes tuvieran más contacto con la lengua objeto de estudio y el aprendizaje de la misma se diera en un contexto semejante a la vernácula como se adquirió la LM, entonces es posible afirmar que se ha adquirido una segunda o tercera lengua. Para lograr el objetivo es preciso, que en la Institución Etnoeducativa se incrementen las horas académicas; actualmente sólo se dispone de dos horas semanales de clases de inglés, también es preciso mejorar y dotar la infraestructura física con equipos que acerquen a los educandos a la lengua LE, así mismo es importante la vinculación de docentes bilingües idóneos desde el preescolar hasta la media para que el proyecto responda a la exigencia de los lineamientos curriculares, estándares de calidad, derechos básicos de aprendizaje -DBA- para construir conocimientos de acuerdo con el nivel y necesidades culturales de los estudiantes.

<sup>3</sup> *Jalairü aika* traducción literal equivalente en español a: ¿por dónde va el sol? Y en inglés: “where is the sun?”

<sup>4</sup> *Jalairü aika*: en español equivaldría por ¿dónde va la yuca? inglés where is the yuca?

## Discusión

Inicialmente, los datos obtenidos señalaron que la mayoría de los estudiantes y algunos docentes manifestaron rechazo rotundo al uso de la LM en la enseñanza, situación que ameritó en primer lugar, realizar un proceso de concientización en los grados focalizados para investigación a través de la aplicación de estrategias de relación de lenguas *wayuunaiki* e inglés, rutinas de pensamiento, uso del contexto para generar mayor comprensión sobre los conocimientos compartidos en clases, promoción de la investigación en los estudiantes, para indagar a fondo con sus sabedores la historia y origen de algunos valores lingüísticos, que permitiera a los estudiantes ser capaces de expresar correctamente el pensamiento de acuerdo a su cosmovisión, dicho ejercicio permitió devolver a los ancianos su valor, estatus y rol en la cultura, en cada clan como fuentes de conocimiento para sus vástagos. El desarrollo de la escritura tanto en lengua propia y foránea facilitó la sistematización de los hallazgos y con la promoción de la oralidad se llevaron a cabo relatorías y narraciones de cuentos, mitos y anécdotas las cuales permitieron en primer lugar, recuperar las relaciones tradicionales con los padres de familia, *püchchipüüi*<sup>5</sup> y los *arauras*. (familia de los estudiantes)

El palabrero *wayuu* posee los conocimientos ancestrales; sin embargo, carece de los saberes *arijunas*<sup>6</sup> para propiciar comprensión en los niños y jóvenes estudiantes sobre los conocimientos universales y de la propia cultura. Es decir, de las metodologías y estrategias pedagógicas actuales que responda a sus necesidades, es por eso que se requiere que el docente ejerza el rol protagónico del palabrero, de conciliar y transponer los saberes, de acuerdo con las exigencias socio-culturales, así como lo plantea Chevallard (1991) “*el saber sabio convertirlo a un saber enseñable y ajustado a las necesidades del contexto y de la comunidad educativa*”.

La aplicación de las rutinas de pensamiento en el aula de clases, llevó a los estudiantes a pensar y reflexionar sobre la misma lengua. Es decir, orientaron su pensamiento hacia el más allá, no quedarse en la inmediatez y desarrollar hábitos de pensamiento y sentido de pertenencia a lo propio. De acuerdo a Perkins (2012), para superar la desigualdad social se hace necesario crear cultura de pensamiento, transformar las formas de pensar y actuar para que puedan enfrentar con efectividad y responsabilidad lo desconocido. El mismo autor sostiene que “*en vez de educar para lo conocido, necesitamos algo que suena casi paradójico, educar para lo desconocido*” (Perkins, 2012, p.9). Todos pensamos, no lo hacemos de una manera eficaz por eso es importante enseñar a pensar a los estudiantes. Con relación a lo dicho por Swartz (2017) “el pensamiento eficaz se refiere a la aplicación competente y estratégica de destrezas de pensamiento y hábitos de la mente productivos que nos permite llevar actos meditados de pensamiento, como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas o críticas”

Ritchart (2014) al respecto afirma que el pensamiento, las situaciones provocadoras del mismo, las oportunidades para activar la reflexión no tienen por qué ser invisibles.

<sup>5</sup> Palabrero: personaje sabio de la cultura *wayuu* que tiene por oficio resolver conflictos entre clanes.

<sup>6</sup> *Arijuna*: persona extraña a la cultura *wayuu*. Perteneciente a otra cultura, que no habla la lengua.

Asimismo, el mismo autor expresa que los mejores docentes establecen a través de su práctica, una fuerte cultura de pensamiento. De acuerdo con lo anterior los estudiantes aprenden del contexto y de las clases que reciben.

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

Después de un largo proceso de concientización, hoy todavía existe cierta resistencia (sobre todo en algunos padres de familia); la aceptación y la demanda es progresiva en los estudiantes; inclusive los jóvenes que no sabían hablar bien su lengua, que no la querían hablar, ahora la hablan y ejercitan. Al inicio del proyecto, nadie quería hablar *wayuunaiki* en las clases de inglés, a pesar de que sabían hablarlo. En contraste, la realidad es completamente diferente, los estudiantes actualmente hablan su LM, y cuando tienen la oportunidad, cualquier frase/oración que lean en inglés tratan de encontrarle el equivalente en contexto. Han llegado a considerar que es muy fácil traducir en LM en oposición con el español y el inglés.

En el caso de la estrategia de relación de lenguas, ha permitido a los estudiantes realizar procesos metalingüísticos y de contrastación; por medio del cual han podido identificar la necesidad de evolucionar de la LM para dar respuestas a las exigencias comunicativas del mundo al cual deben enfrentarse.

Como recomendación, los etnoeducadores estamos invitados a reflexionar de manera constante sobre el quehacer cotidiano para la transformar de la práctica pedagógica a partir del uso de la evaluación formativa como herramienta de reflexión, retroalimentación y transformación en el aula para propiciar aprendizajes duraderos en los estudiantes. Además, es menester en las instituciones etnoeducativas fomentar espacios que contemplen saberes locales, culturales y globales para contribuir con el pluriculturalismo y la interacción de cosmovisiones, en igualdad de condiciones, promoviendo diálogos horizontales que permitan entenderse a sí mismo y con el mundo.

De otra parte, propiciar la investigación y la sistematización de los saberes, conocimientos, valores, arte, ciencia de los pueblos como pedagogía situada, asimismo, facilitar que la educación permita la presencia de las diferentes culturas, formas de pensar, hablar, comunicar, conocer, crear, diversas que posibiliten el diálogo de saberes, promover en las aulas de clases y en las instituciones etnoeducativas la valoración de la identidad en la diversidad, ayudando a superar el monoculturalismo, la discriminación y la dependencia de algunos grupos sociales.

Finalmente, promover, defender, transponer y procesar el conocimiento indígena para que sea comprendido en la aldea global.



## Referencias Bibliográficas

Aguilar, J. (1950). Results of the experiment with the vernacular. A report on the result of the secon year at the experiment in IloiloHaciendo with the use of Hiligaynon and English as mediums of intruction.

Álvarez, T. (2013). Didáctica de la lengua para la formación de maestros. Octaedro recursos.

Ávila, Y. (2015). El rol de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera en el grado primero de educación básica primaria. Monografía presentada para obtener el título de Licenciada en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés Universidad del Valle. Santiago de Cali.

Cárdenas, E. (2013). Bilingüismo y Educación indígena. Tomado de: <http://redalyc.org/articulo.ca?id=34027019003>

Chevallard, Y. (1998). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, Buenos Aires, AIQUE grupo editor.

Diccionario de términos clave de ELE [en línea]. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/Enseñanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/Enseñanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)

Fandiño, Y. & Bermúdez, J. (2016). Bilingüismo, educación, política y formación docente: Una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera

Fox, M. (2014). El uso de la lengua materna en el aula de inglés como la lengua extranjera en formación profesional. Universidad Internacional de la Rioja: Murcia, España.

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

Lasagabaster, D. & Wigglesworth, G. (2009). En Multilingüismo, educación bilingüe, lenguas indígenas e inglés en Australia (p.88-108)

Latorre, A. (2005) La investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.

Mercado, R. (2010). Lingüística: herramienta fundamental para hacer algunas reflexiones sobre el cambio de significados de palabras en wayuunaiki y de la creencia del wayuu. Trabajo de grado. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Matices en Lenguas Extranjeras (2015). Educación bilingüe en Argentina - Programas y docentes. Tomado de: <https://doi.org/10.15446/male.n9.54916>

García, M. (1998). El papel de lengua materna en la enseñanza y aprendizaje de una gramática para comunicar. Centro Virtual de Cervantes. Asele Actas IX P.

Ospina, A. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. *Forma y Función*.

Perkins, D. (2003). ¿Cómo hacer el pensamiento visible? Recuperado de <http://recursosinnovacioneducativa.blogspot.com.es/2013/03/davidperkins.html> en noviembre 2017

Piotronski, B., Visbal, R., Méndez, P., Quimbaya, E., Ospina, M., Montes, M. & Villareal, M. (2001). El valor de la palabra en la expresión y la comunicación. Universidad de la Sabana. Bogotá.

Pitre, F. (2012). Las formas de enseñanza y aprendizaje de las lenguas nativas en contextos interculturales en Colombia. Caso lengua Palenquera. Sección: Las lenguas de Iberoamérica.

Quilis, A. (s.f.). La enseñanza de la lengua materna. Cauce N° 2. Centro Virtual Cervantes.

Quitán, S. (2013). La investigación en pedagogía de la lengua materna en la formación posgradual. Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Bogotá.

Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. Educación y educadores. Universidad de La Sabana. p.p. 91-94

Ritchart (2002). Intellectual Character. What is this. Why it matters and how to get it. San Francisco. Jossey Bass.

Rueda, M. (2011). La investigación sobre la planeación educativa. Perfil educativos. México.

Salinas, P. (1992). Defensa del lenguaje. Madrid: Alianza Editorial. España.

Sevilla, A. (2014). La influencia de la lengua materna en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Universidad Pedagógica Nacional.

Swartz (2017). El aprender basado en el pensamiento. Ediciones 514 Unión Europea.

## Biodata

### Leonidas Segundo Brito Prieto

Magister en Pedagogía, Universidad de la Sabana. Licenciado en Lenguas Modernas, Universidad de La Guajira. Docente, Institución Etnoeducativa Rural Internado Indígena de Nazareth. E-mail: kulesiamana@gmail.com. Lengua materna del grupo cultural wayuu.