

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**FORMACIÓN DEL DOCENTE INDÍGENA WAYUU PARA LA ALFABETIZACIÓN EN  
CONTEXTOS BILINGÜES  
TESIS DOCTORAL**

**DOCTORANDA:**  
**IRIS ANTONIA CASTILLO RIVERO**

**DIRECTORES:**  
**DRA. LEONOR SALAZAR DE SILVERA**  
**DR. VICENTE LLORENT GARCÍA**

**CÓRDOBA, 2015**

TITULO: *Formación del docente indígena wayuu para la alfabetización en contextos bilingües.*

AUTOR: *Iris Antonia Castillo Rivero*

---

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2016  
Campus de Rabanales  
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A  
14071 Córdoba

[www.uco.es/publicaciones](http://www.uco.es/publicaciones)  
[publicaciones@uco.es](mailto:publicaciones@uco.es)

---



## **TÍTULO DE LA TESIS: FORMACIÓN DEL DOCENTE INDÍGENA WAYUU PARA LA ALFABETIZACIÓN EN CONTEXTOS BILINGÜES**

**DOCTORANDO/A: IRIS ANTONIA CASTILLO RIVERO**

### **INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS**

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

La tesis desarrollada por la doctoranda aborda una temática de relevancia y actualidad en el contexto latinoamericano por lo que constituye un valioso aporte al campo general de la docencia en comunidades indígenas. Estimo que reúne los requisitos exigidos para ser considerada una contribución al quehacer científico, específicamente en lo que concierne a la formación de docentes en situaciones de bilingüismo.

Las consideraciones plasmadas en el trabajo revelan el esfuerzo sostenido y el rigor metodológico de la autora en cada una de las fases investigativas desarrolladas. De esta manera, en el primer capítulo se presenta la situación problemática, los objetivos generales y específicos, así como la delimitación y la justificación de la investigación. El siguiente capítulo versa sobre ejes temáticos que coadyuvaron a la construcción de un sólido conocimiento teórico del objeto de estudio, a saber: la educación intercultural bilingüe en Venezuela y América latina, la legislación venezolana e internacional que la sustenta, la formación del docente y la didáctica que éste deberá aplicar para alfabetizar en contextos indígenas bilingües. Las fuentes son diversas y actualizadas.

El capítulo III contiene la perspectiva metodológica en la que se explica el tipo y diseño de la investigación, se explicitan la población, las técnicas e instrumentos de investigación y el procedimiento para analizar los resultados. Considero oportuno hacer mención de algunas limitaciones que surgieron durante el proceso de recolección de datos. Por un lado, la dificultad para ubicar algunas de las instituciones educativas en la parroquia, ya que son de difícil acceso por estar ubicadas en barrios y sectores que adolecen de vialidad y de líneas de transporte público. Por el otro, el ambiente de inseguridad para la investigadora en sectores peligrosos donde predomina la delincuencia. A pesar de estas dificultades, la data pudo ser recogida según se había planificado.

El capítulo IV presenta los resultados y su correspondiente análisis a la luz de los referentes teóricos. Se incluyen tablas, fotografías y figuras para explicar claramente los datos. Seguidamente, el capítulo V contiene las conclusiones y las recomendaciones a las que se llegó. El capítulo VI se dedicó a la presentación de la propuesta de formación del docente indígena para la alfabetización en contextos bilingües, caso Wayuu.

Finalmente, cabe destacar que en todo el trabajo doctoral se evidencia coherencia en la presentación de las ideas así como una redacción clara, concisa y de estilo sobrio, propia del ámbito científico y académico.

La evolución gradual hacia el cumplimiento de los objetivos planteados hizo posible la divulgación de los avances de la investigación a través de cuatro ponencias en eventos nacionales e internacionales, así como dos artículos publicados en revistas científicas, según se detalla a continuación:

**Ponencias:**

**Estrategias de alfabetización en segunda lengua en las escuelas indígenas wayuu del estado Zulia.** Autores: Iris Castillo, Leonor Salazar y María José Ríos. VII Jornadas de Investigación Humanística y Educativa. Universidad Católica Andrés Bello. San Cristóbal. 2011.

**Los procesos de lectura y escritura en segunda lengua en niños wayuu.** Autores: Iris Castillo, Leonor Salazar. VIII Jornadas de Investigación Educativa y IV Congreso Internacional 2013. Universidad Central de Venezuela. Caracas. 2013.

**El docente de Educación Inicial en las escuelas indígenas wayuu del estado Zulia.** Autores: Iris Castillo, Leonor Salazar. VIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación y I Congreso Internacional "Saberes y diversidad para un humanismo intercultural". Universidad del Zulia. Maracaibo. 2013.

**Prácticas de alfabetización en lengua indígena en los centros de educación inicial.** Autores: Iris Castillo, Leonor Salazar, Vicente Llorent. Ciclo Nacional de Encuentro, Investigación y Postgrado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Zulia. 2015.

**Artículos publicados:**

Castillo Rivero, Iris; Salazar de Silvera, Leonor y Llorent García, Vicente (2014-2015). Alfabetización en segunda lengua en las escuelas indígenas Wayuu del Estado Zulia: Currículum, políticas educativas y prácticas docentes. *OMNIA*, 20:71-85. ISSN: 1315-8856.

Castillo Rivero, Iris; Salazar de Silvera, Leonor y Batista, Judith (2015). Competencias comunicativas en wayuunaiki en docentes de educación inicial intercultural bilingüe. *Lingua Americana*, 36:137-158. ISSN: 1316-6689.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 22 de septiembre de 2015.

Firma del/de los director/es

Fdo.:

Leonor Salazar de Silvera

VICENTE J. LLORENT

## DEDICATORIA

*A todos los niños y niñas wayuu*

## AGRADECIMIENTOS

**A nuestro Creador**, por hacernos seres únicos y diversos.

**A mi padres**, por su apoyo irrestricto durante toda mi formación académica.

**A mi esposo Félix y a mi hija María Mercedes**, por acompañarme en este largo viaje de investigación y por comprender mis ausencias.

**A mis hermanas y a toda mi familia** por sus constantes palabras de aliento para seguir adelante.

**A mis compañeros de trabajo**, por la comprensión y el apoyo incondicional.

**A mi directora Leonor Salazar de Silvera**, por el profesionalismo y dedicación para leer cada página de este estudio. Por su vasta experiencia en la docencia y en la investigación que me inspiraron a vivir el proceso de la investigación. Por sus valiosas sugerencias y pertinentes correcciones para materializar esta meta.

**A mi director Vicente Llorent**, quien asumió esta investigación desde la distancia, sin conocerme. Por contar con su buen juicio para investigar la diversidad cultural con científicidad e interculturalidad. Por cada mensaje de aliento recibido por correo que me inspiraba a continuar.

**A mi alumna wayuu Jailín González**, por acompañarme en el trabajo de campo haciendo más fácil y segura la ubicación de las instituciones educativas, por asistirme en la recolección de información importante para la investigación.

**A la Universidad del Zulia y su Vicerrectorado Académico**, por ofrecernos su programa de Doctorados Conjuntos para crecer como personas y profesionales, como una política de formación para el talento humano.

**Al personal directivo y docente** de cada una de las instituciones educativas de la Parroquia Idelfonso Vásquez por permitirme realizar el trabajo de campo.

Eternamente agradecida de ustedes

CASTILLO RIVERO, IRIS. FORMACIÓN DEL DOCENTE INDÍGENA PARA LA ALFABETIZACIÓN EN CONTEXTOS BILINGÜES. TESIS DOCTORAL. UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA. DOCTORADO EN EDUCACIÓN: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, POLÍTICAS, CURRICULARES Y DE GESTIÓN. CÓRDOBA, 2015; PÁG. 211.

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la formación del docente intercultural bilingüe en su tarea de alfabetizador en los Centros de Educación Inicial (CEI) wayuu pertenecientes a la Parroquia Idelfonso Vásquez, Maracaibo, estado Zulia, en Venezuela. Los referentes teóricos consideraron el marco histórico y legal de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Venezuela como una modalidad del sistema escolar, así como las últimas tendencias de las investigaciones en materia de didáctica de la lectura y la escritura en lengua materna en contextos bilingües. Se trató de una investigación descriptiva, de campo y transeccional que utilizó la observación directa y no participativa de clases, el análisis de las planificaciones didácticas, la entrevista y el cuestionario semiestructurado. Los sujetos fueron 12 docentes indígenas de EIB que laboran en los CEI interculturales. Los resultados revelaron que la metodología de enseñanza del Wayuunaiki (L1) se basa en un modelo tradicional, con estrategias descontextualizadas, mecánicas y repetitivas, que impiden que los educandos wayuu utilicen ampliamente su lengua. El poco contacto con la lengua escrita de la L1 favorece el aprendizaje del castellano como L2 predominante. La formación del docente intercultural bilingüe es insuficiente para asumir la alfabetización de las nuevas generaciones desde la Educación Inicial, de una alfabetización que trascienda y que ayude a preservar la lengua a pesar de las fuertes presiones sociales. Sobre la base de los resultados y de los constructos teóricos analizados, se diseñó una propuesta de formación para el docente de EIB, que incluye a los docentes no indígenas como un aporte a la realidad educativa de la EIB en las instituciones educativas de la parroquia Idelfonso Vásquez, que puede ser extrapolable a otros centros educativos del estado Zulia.

**Palabras clave:** docente indígena, alfabetización en lengua materna, contextos bilingües.

CASTILLO RIVERO, IRIS. WAYUU TEACHER TRAINING FOR THE TEACHING OF LITERACY SKILLS IN BILINGUAL CONTEXTS. DOCTORAL DISSERTATION. UNIVERSITY OF CÓRDOBA. DOCTORAL PROGRAM IN EDUCATION: HISTORICAL, POLITICAL, CURRICULAR AND MANAGEMENT PERSPECTIVES. CÓRDOBA, 2015; PAGE. 211.

## ABSTRACT

The following research was aimed at analyzing the formation of bilingual intercultural teachers in their task of teaching literacy skills at Wayuu early childhood education centers located in the Parish Ildelfonso Vásquez, in Maracaibo, Zulia State, Venezuela. The theoretical framework considered the historical and legal support of Intercultural Bilingual Education (IBE) in Venezuela as a modality of the Venezuelan educational system as well as the latest trends in research on teaching reading and writing in native language in bilingual contexts. This was a descriptive, in-field and transectional research. Data was collected by means of direct and non-participant observations of classes, the analysis of lesson plans, interviews and a semi-structured questionnaire. The subjects were 12 indigenous teachers working at intercultural childhood education centers. Results revealed that the teaching methodology in Wayuunaiki (L1) is based on a traditional model which comprises the use decontextualized, mechanical and repetitive strategies that prevent Wayuu learners to communicate in their mother tongue. The few contact with L1 written language promotes the development of Spanish as L2. The bilingual intercultural teacher training is inadequate to assume literacy processes of future generations from early childhood education, one that transcends literacy and contributes to preserve the language despite the strong social pressures. Based on the results as well as on the theoretical background, a training proposal for the IBE teachers was designed, which includes non-indigenous teachers, as a contribution to educational reality of the Parish Idelfonso Vásquez, which is likely to be implemented in other educational institutions in Zulia state.

**Key words:** Indigenous teacher, literacy in the mother tongue, bilingual contexts.

## ÍNDICE GENERAL

	Pág
Dedicatoria.....	iv
Agradecimientos.....	v
Resumen.....	vi
Abstract.....	vii
Índice general.....	viii
Índice de cuadros.....	x
Índice de tablas.....	xi
Índice de figuras.....	xii
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I. EL PROBLEMA.....</b>	<b>4</b>
1.1 Planteamiento del problema.....	5
1.2 Objetivos generales y específicos.....	8
1.3 Delimitación.....	9
1.4 Justificación.....	11
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>15</b>
2.1 La educación y la diversidad de pueblos y culturas.....	16
2.2 Pueblos indígenas.....	19
2.3 Pueblos y comunidades indígenas en América Latina.....	21
2.4 Pueblos y comunidades indígenas en Venezuela.....	23
2.4.1 El pueblo Wayuu.....	27
2.5 Formación del docente indígena.....	30
2.6 Perfil del docente indígena.....	45
2.7 La Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela.....	48
2.7.1 Marco histórico y legal.....	48
2.7.2 Marco legal internacional.....	59
2.8 La Educación Intercultural Bilingüe en el contexto zuliano.....	60
2.9 La Educación Intercultural Bilingüe y la Educación Inicial.....	62
2.10 Aprendizaje de la lengua materna en contextos bilingües.....	65
2.10.1 Lengua materna del wayuu: El wayuunaiki.....	65
2.10.2 La segunda lengua: el castellano.....	70
2.11 Alfabetización en lengua materna.....	71
2.11.1 Proceso de lectura.....	71
2.11.2 Proceso de escritura.....	73
2.11.3 Perspectiva didáctica de la lectura y la escritura.....	74
2.11.3.1 La planificación.....	77
2.11.3.2 Los objetivos.....	79

2.11.3.3 Las áreas de aprendizaje y los contenidos.....	80
2.11.3.4 Las estrategias didácticas.....	82
2.11.3.5 Los recursos y materiales.....	86
2.11.3.6 las TIC en el aula.....	88
2.11.3.7 La evaluación.....	89
2.12 Operacionalización de la variable.....	92
<b>CAPÍTULO III. PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....</b>	<b>96</b>
3.1 Tipo de investigación. ....	97
3.2 Diseño de la investigación.....	98
3.3 La población. ....	98
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos. ....	99
3.4.1 La observación.....	99
3.4.2 La entrevista.....	99
3.4.3 Cálculo de la validez y la confiabilidad.....	100
3.5 Técnicas de análisis de los datos.....	101
<b>CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS...</b>	<b>102</b>
<b>CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>155</b>
<b>CAPÍTULO VI. LA PROPUESTA.....</b>	<b>165</b>
5.1 Propuesta de formación del docente indígena para la alfabetización en contextos bilingües: caso Wayuu.....	166
5.1.1 Conceptualización y justificación de la propuesta de formación	166
5.1.2 Objetivos de la Propuesta.....	167
5.1.3 Fundamentación teórica.....	168
5.1.4 Integración de la familia y comunidad wayuu en la alfabetización en lengua materna.....	175
5.1.5 Estructura y sistematización de la Propuesta.....	177
5.1.6 Lineamientos pedagógico-metodológicos para la ejecución de la propuesta.....	184
5.1.7 Institución que administrará el plan de formación.....	185
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>187</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>196</b>

## ÍNDICE DE CUADROS

	Pág.
Cuadro N° 1 Instituciones educativas de la Parroquia Idelfonso Vásquez.....	10
Cuadro N° 2 Etnónimos de los Pueblos indígenas.....	24
Cuadro N° 3 Porcentaje de Población indígena por entidad federal.....	26
Cuadro N° 4 Resultados de la investigación de Magro, Fernández y Ramírez (2008).....	35
Cuadro N° 5 Estructura del Diplomado en Educación Intercultural Bilingüe de LUZ.....	46
Cuadro N° 6 Características del alfabeto del wayuunaiki.....	66
Cuadro N° 7 Áreas de aprendizaje y sus componentes.....	81

## ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla N° 1 Edad de las docentes.....	122
Tabla N° 2 Tiempo dedicado a trabajar con indígenas.....	123
Tabla N° 3 Tiempo trabajando como docente intercultural bilingüe.....	124
Tabla N° 4 Condición laboral del docente.....	124
Tabla N° 5 Estudios de pregrado realizados.....	125
Tabla N° 6 Título de postgrado terminado.....	126
Tabla N° 7 Postgrado en curso.....	126
Tabla N° 8 Dominio oral de la lengua materna.....	126
Tabla N° 9 Lee en wayuunaiki.....	127
Tabla N° 10 Escribe en wayuunaiki .....	127
Tabla N° 11. Formación para enseñar a leer y a escribir en wayuunaiki.....	129
Tabla N° 12 Uso del wayuunaiki en clase.....	131
Tabla N° 13 Inicio del proceso de alfabetización.....	135
Tabla N° 14 Método que usa para enseñar a leer en wayuunaiki.....	137
Tabla N° 15 Método que usa para enseñar a escribir en wayuunaiki.....	138
Tabla N° 16 Concepción de aprendizaje de la lengua escrita del wayuunaiki.....	141

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N° 1 Mapa de la Parroquia Idelfonso Vásquez.....	Pág. 9
Figura N° 2 Distribución y densidad de la población indígena en Venezuela.....	26
Figura N° 3 Porcentaje de población indígena que habla el idioma.....	70

## INTRODUCCIÓN

El pueblo wayuu o los guajiros es uno de los cinco pueblos indígenas que habitan en el estado Zulia. Geográficamente está ubicado entre Venezuela y Colombia, al norte de la península de la Guajira y al sur del lago de Maracaibo, pero ya se encuentran en numerosos municipios del estado, así como en otros estados como Carabobo, Lara, Trujillo, Falcón, Mérida y Distrito Capital.

En las comunidades tradicionales, las familias viven en pequeños caseríos o rancherías, emparentados por lazos de consanguinidad o afinidad. También hacen vida en las ciudades asentándose en los barrios hacia el noroeste de Maracaibo. En los actuales momentos se tiene como referencia la cifra ofrecida por el Instituto Nacional de Estadística que dio cuenta de 415. 505 ciudadanos wayuu luego de haber realizado el XIV Censo de Población y Vivienda en el año 2011. De allí que este pueblo tiene el porcentaje más alto de población a nivel nacional ocupando el primer lugar con un 57.3% (Instituto Nacional de Estadística, 2015)

Este pueblo es poseedor de características culturales y tradicionales propias en cuanto a su economía y la división del trabajo, así como en la organización política, la religión y la medicina. Tienen una visión propia acerca de la vida, de la crianza de sus hijos así como de la muerte. Han mantenido viva su lengua materna, el wayuunaiki, así como muchas de sus tradiciones, a pesar de las presiones externas a la que ha sido sometida en muchos años (Amodio, 2005).

En cuanto a la educación, este pueblo posee un Régimen de Educación Intercultural Bilingüe desde el año 1982 que hoy día se conoce como una modalidad del sistema educativo venezolano previsto en el artículo 27 de la Ley Orgánica de Educación de (2009), en el cual se establece que cada pueblo debe recibir una educación obligatoria,

ajustada a sus características culturales para que, desde muy temprano, el niño se identifique como miembro de su cultura, la mantenga y la transmita.

Además, éste y todos los pueblos indígenas de Venezuela, deben recibir una educación en su lengua materna en primer lugar, y luego el castellano, tal y como lo establece el Decreto 1795 sobre la obligatoriedad del uso de las lenguas indígenas. En consecuencia, los docentes de las instituciones educativas deben tener competencia lingüística para hablar, escuchar, leer y escribir en la lengua de su pueblo para garantizar que los educandos así la adquieran.

Es así como el tema de la alfabetización en lengua materna, el wayuunaiki, y el de la formación del docente indígena cobraron interés para esta investigación. Fue necesario investigar cómo el docente está alfabetizando desde el nivel inicial del sistema escolar venezolano (0 a 6 años), pues es el momento crucial en la adquisición de la primera lengua. Igualmente, fue importante indagar sobre el perfil de ese docente wayuu que se encuentra en las aulas, de manera que podamos contrastarlo con el perfil que los investigadores y el marco legal venezolano han señalado para que verdaderamente cumpla con las exigencias de la educación intercultural bilingüe.

En cuanto a la formación docente, en nuestro país Venezuela, el docente preescolar wayuu se forma en las universidades públicas y en institutos tecnológicos y egresan con título de Licenciado en Educación mención Educación Preescolar o Educación Inicial, así como también de Técnico Superior en Educación Preescolar respectivamente. Y los profesores en Educación Intercultural Bilingüe se forman en el Núcleo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), la única institución que forma a este profesional. En la Universidad del Zulia, específicamente, se ofrece desde el 2008 un Diplomado en Educación Intercultural Bilingüe, dirigido a docentes activos wayuu y criollos que deseen formarse en esta modalidad.

A continuación, se presenta cómo está estructurada esta investigación:

En el capítulo I se presenta la situación problemática, los objetivos generales y específicos, así como la delimitación y la justificación de la investigación. En el capítulo II se detallan los antecedentes de la investigación y las bases teóricas, para, finalmente, describir la variable de estudio. El capítulo III contiene la perspectiva metodológica en la que se explica el diseño de la investigación, se explicitan la población, las técnicas e instrumentos de investigación y el procedimiento para analizar los resultados. El capítulo IV presenta los resultados y su análisis al contrastarlos con los referentes teóricos. Seguidamente, el capítulo V contiene las conclusiones y las recomendaciones. El capítulo VI se dedicó a la presentación de la propuesta de formación del docente indígena para la alfabetización en contextos bilingües, caso Wayuu. Finalmente, se encuentran las referencias bibliográficas y los anexos.

# ***CAPÍTULO I***

---

---

## ***Planteamiento del Problema***

## **CAPÍTULO I**

### **EL PROBLEMA**

En este capítulo se contextualiza y plantea el problema de investigación, se definen los objetivos generales y específicos, la delimitación temporal y espacial, así como la justificación del estudio.

#### **1.1. Planteamiento del Problema**

Los Centros de Educación Inicial (CEI) wayuu del estado Zulia tienen la responsabilidad de atender a sus educandos y contribuir con el aprendizaje y el desarrollo integral desde su gestación hasta los 6 años o hasta el ingreso a la Educación básica. Deben brindar Educación Intercultural Bilingüe (que en adelante se abreviará EIB) de manera obligatoria, basada en “los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y de comunidades indígenas”..., valorando su idioma, cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitologías (Art. 27 Ley Orgánica de Educación, 2009). Esta ley establece, además, que se deberá garantizar el uso oficial y paritario de los idiomas indígenas y del castellano.

Los niños wayuu entre 0 y 6 años están en pleno proceso de adquisición del wayuunaiki, su lengua materna (L1), usado con predominio en el contexto familiar y en las actividades propias de sus tradiciones. Su escritura está regida por el Alfabeto de lenguas Indígenas de Venezuela (ALIV), cuyos estudios e investigaciones fueron desarrollados por el lingüista Esteban Emilio Mosonyi, y sistematizados y difundidos a través del Boletín Indigenista Venezolano en el año 1975. A partir de esa fecha han sido divulgados en distintos medios por instituciones gubernamentales y privadas. Su alfabeto tiene 22 letras, 6 vocales - a, e, i, o, u, ü - y 16 consonantes (ch, j, k, l, m, n, ñ, p, r, s, sh, t, v, w, y, ´).

Pocaterra (2002), señala que dicho alfabeto fue aprobado oficialmente por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes para su uso en los planteles educativos interculturales bilingües, mediante la Resolución N° 83 del 15 de marzo de 1982, conjuntamente con otros alfabetos de ocho lenguas indígenas del país.

Por su parte, el castellano, la segunda lengua (L2) está presente en la cotidianidad del niño wayuu, en las escuelas, en la comunidad y en el resto de las instituciones de la región, ya que es la lengua usada mayoritariamente. Muchas familias wayuu han permitido que las nuevas generaciones adquieran la lengua materna para preservar la cultura, otras han insistido en que los hijos aprendan el castellano y olviden el wayuunaiki motivados por la vergüenza étnica.

Gracias al Decreto Presidencial N° 283 del 20 de septiembre de 1979, se estableció en Venezuela la Educación Intercultural Bilingüe y, de manera lenta pero progresiva, se fueron sentando las bases para que desde inicios de los años 80 la población estudiantil indígena fuera atendida en correspondencia con sus peculiaridades y en su propia lengua. Ya pasados treinta y cinco años, las comunidades indígenas venezolanas siguen pidiendo a gritos más atención del gobierno nacional en lo que respecta a su dignificación por ser pueblos originarios, a pesar de los grandes avances en materia de reconocimiento de la cultura de todos los pueblos y comunidades indígenas y de la oficialización de sus idiomas contemplados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999, Art. 121).

Ahora bien, desde el año 2008, la Ley de Idiomas Indígenas (Asamblea Nacional, 2008) estableció que todas las escuelas ubicadas en zonas indígenas están obligadas a utilizar los idiomas propios en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se destaca en el artículo 32 que el Estado, los ciudadanos, las ciudadanas y la familia indígena, son corresponsables en la socialización y enseñanza de los idiomas indígenas a los niños y niñas indígenas, con el fin de que el conocimiento quede bien afianzado antes de enseñarles el idioma castellano, procurando siempre el desarrollo de sus conocimientos en el habla, la lectura y la escritura.

No obstante, la realidad revela una situación de gran preocupación. Una investigación reciente en la Parroquia Idelfonso Vásquez, Municipio Maracaibo, estado Zulia, reveló que el 68% de las docentes preescolares inicia el proceso de alfabetización en castellano, 28% utiliza ambos y sólo un 4% lo hace en wayuunaiki (Castillo y otros, 2014). Otras investigaciones realizadas con docentes indígenas wayuu pertenecientes a otros municipios del estado Zulia, también han concluido que la enseñanza en castellano predomina en las aulas de educación inicial, así como también han cuestionado las estrategias de alfabetización empleadas (Fernández, 2009; Guillén 2005).

Un factor importante en la enseñanza de la lengua materna es el docente. En las instituciones educativas indígenas deben laborar docentes pertenecientes a la comunidad, calificados, conocedores de su cultura, con competencias orales y escritas de la lengua materna. Pero ante la insuficiencia de docentes propios, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) ha contratado docentes no indígenas, sin el perfil requerido para responder a las demandas de la población estudiantil. En consecuencia, el docente no indígena ejerce su acción educativa usando el castellano con todos los niños, inclusive con quienes sólo utilizan el wayuunaiki, apenas en desarrollo en el seno del hogar (desde el 2005 los Centros de Educación Inicial (CEI) atienden la etapa maternal de 0 a 3 años).

Una acción emprendida también por el MPPE, es que ha asignado desde el año 2005 docentes interculturales bilingües a cada CEI a razón de un docente por cada 100 niños. Estos docentes interculturales bilingües deben pertenecer a la comunidad indígena y trabajar armónicamente con los docentes no indígenas, responsables de las aulas. Estos docentes interculturales son quienes se encargan de administrar los contenidos propios de la cultura wayuu en lengua materna en un tiempo de 45 minutos semanales en cada aula. Cabe preguntarse si este procedimiento puede llamarse educación intercultural. En nuestra opinión, la escuela indígena como agente de socialización y multiplicadora de la cultura, ha estado de espaldas a la realidad cultural y lingüística de cientos de niños y jóvenes.

Obviamente esta realidad contradice el marco legal venezolano existente impactando negativamente en la permanencia de la lengua materna como elemento de identidad cultural. En tal sentido, esta investigación partió de las siguientes interrogantes: ¿Cómo están alfabetizando estos docentes interculturales bilingües a los niños wayuu en su lengua materna? ¿Cuál es el procedimiento didáctico del docente de EIB para alfabetizar en lengua materna? ¿Cuál es el perfil académico del docente wayuu?

Se propuso, pues, una investigación que permitiera analizar la formación del docente intercultural bilingüe en su tarea de alfabetizador. Los resultados permitieron generar una propuesta de formación dirigida a los docentes indígenas wayuu, a los docentes no indígenas y a los padres para la alfabetización en contextos bilingües que se vislumbra de gran impacto social, pues implica fortalecer las competencias de los actores clave de este proceso educativo.

## **1.2. Objetivos de la Investigación**

**Los objetivos generales** que se persiguieron fueron:

Analizar la formación del docente intercultural bilingüe en su tarea de alfabetizador en los Centros de Educación Inicial wayuu pertenecientes a la Parroquia Idelfonso Vásquez, Maracaibo, estado Zulia.

Proponer un programa de formación dirigido a los docentes de Educación Intercultural Bilingüe para la alfabetización en contextos bilingües.

### **Objetivos Específicos**

1.- Diagnosticar el procedimiento didáctico del wayuunaiki en los Centros de Educación Inicial wayuu pertenecientes a la Parroquia Idelfonso Vásquez.

2.- Caracterizar el perfil académico de los docentes de Educación Intercultural Bilingüe para la alfabetización en contextos bilingües.

3.- Contrastar el perfil académico de los docentes con el marco legal vigente de la Educación intercultural Bilingüe.

4.- Generar una propuesta de formación dirigida a los docentes indígenas de Educación Intercultural Bilingüe sobre alfabetización en contextos bilingües.

### 1.3. Delimitación de la Investigación

Esta investigación se llevó a cabo en la Parroquia Idelfonso Vásquez del Municipio Maracaibo, estado Zulia, pues en ésta se encuentran amplias barriadas con familias wayuu bilingües. Esta parroquia se encuentra localizada al norte del municipio Maracaibo y sus límites son: al norte con el Municipio Mara; al este, con el Lago de Maracaibo y la Parroquia Juana de Ávila; al sur: con las Parroquia Chiquinquirá y Carracciolo Parra Pérez y, al oeste, las Parroquias Venancio Pulgar y Carracciolo Parra Pérez. A continuación, se presenta un mapa de la Parroquia Idelfonso Vásquez.



**Figura 1. Mapa de la Parroquia Idelfonso Vásquez**

En dicha parroquia se encontraron ocho Centros de Educación Inicial a los que asisten los niños wayuu y los niños criollos. También se encuentran cinco unidades educativas que atienden, además de la Educación Inicial, a la Educación Primaria de primero a sexto grado. Se encontraron 15 docentes interculturales bilingües en ambos niveles. En dos instituciones no tenían asignado a este docente. En total, se entrevistaron y observaron exclusivamente a las doce docentes de Educación Intercultural Bilingüe que atienden el nivel Educación Inicial, en virtud de los objetivos de la investigación.

Es importante agregar que, administrativamente, todas las instituciones educativas visitadas pertenecen al Municipio Escolar Maracaibo N° 6, de la Zona Educativa- Zulia, dependientes del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). El siguiente cuadro muestra los nombres de las instituciones educativas nacionales seleccionadas para esta investigación con los datos relevantes del año escolar 2013-2014.

**Cuadro N° 1: Instituciones educativas de la Parroquia Idelfonso Vásquez.**

N°	Nombre de la institución	Docentes EIB	N° aulas	Matrícula	Turno
1	CEIN Bolivariano Tepichepalajana I	1	8	227	Diurno
2	CEIN Tepichepalajana II Chino Julio	1	5	270	Diurno y vespertino
3	CEIN Tepichepalajana III Flor del campo	1	3	120	Diurno y vespertino
4	CEIN Tepichepalajana IV	-	-	-	No posee docente de EIB
5	CEIN BOLIVARIANO Don Rómulo Gallegos	1	10	468	Diurno y vespertino
6	CEIN Rómulo Gallegos I	1	9	433	Completo 8 horas
7	CEIN La Esperanza	1	5	258	Diurno y vespertino
8	UEN Luís Méndez	2	4	104	Diurno y vespertino
9	CEIN BOLIVARIANO Barrio 23 DE MARZO	1	12	304	Diurno y vespertino
10	UEN BOLIVARIANA Solanda Eloína García Arévalo	1	5	146	Completo 8 horas Sólo atiende el Nivel de Educación Básica.

11	U.E. N: Suwarala Woumain Barrio Chino Julio	2	4	115	Diurno Una docente de EIB para cada nivel educativo.
12	U. E. N. Olga María Abreu.	3	3	165	Diurno y vespertino. Dos docentes para Educación Inicial
13	U. E. N. La Resistencia	-	-	-	No posee docente de EIB
	Totales: 13 instituciones	15 docentes de EIB		2610	<b>N° docentes de Educación Inicial :12</b>

En este cuadro se puede observar que cada docente de EIB atiende a muchos niños durante todo el año escolar. Además, se evidencia que no todas las instituciones poseen este personal (instituciones 4 y 13), y en otras la docente de EIB sólo atiende a los niños de Educación Primaria (6 a 12 años).

En el aspecto temporal, esta investigación se llevó a cabo con los docentes interculturales bilingües asignados en los Centros de Educación Inicial (CEI) del año escolar 2013-2014. Las entrevistas y la observación de clases se realizaron durante los meses junio y julio de 2014.

#### **1.4. Justificación**

En Venezuela, la Educación Intercultural Bilingüe como tal data de la fecha 20 de septiembre del año 1979 cuando se aprobó el Decreto Presidencial N° 283. En la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela se establece la Educación Intercultural Bilingüe en los artículos 9 y 121 y en el Decreto Presidencial N° 1795 se ordena el uso obligatorio de las lenguas indígenas en todos los planteles públicos y privados de zonas indígenas. Por su parte, la Ley Orgánica de Educación (2009) concibe a la Educación Intercultural Bilingüe como un subsistema que respeta las culturas indígenas y ayuda en la formación de niños y jóvenes a desarrollarse en un contexto de relación e intercambio equitativo con la sociedad criolla sin abandonar la esencia de su cultura.

En el año 1982 cuando se puso en marcha el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, el pueblo wayuu fue piloto en la fase experimental de aplicación a partir de la Educación básica. La Educación Inicial fue incluida recientemente, luego de que se aprobara que los Centros de Educación Inicial (CEI) que atiendan a la población wayuu desde cero mes hasta los seis años, deberán enseñar primero la lengua materna y luego el castellano. Sin embargo, no se observa en el Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación y Deportes, 2005) la existencia de lineamientos metodológicos definidos para una enseñanza bilingüe ajustada a las particularidades de la cultura.

Barnach-Calbó (1997), afirma que la Educación bilingüe en América Latina es joven, pues los primeros pasos se dieron en la década de los setenta, aunque fue a partir de los ochenta cuando aumentaron las iniciativas para oficializarla. Lo más serio que plantea es que las lenguas indígenas se utilizaron como “puente para un aprendizaje más rápido, efectivo y menos traumático del español y de las asignaturas programadas.” (p. 23-24), porque la finalidad no era el bilingüismo sino la homogeneidad cultural. De tal modo, la lengua materna de los pueblos indígenas, llamadas también lenguas minoritarias, vienen sufriendo los mismos procesos de discriminación en todos los países de América Latina.

En este sentido, esta investigación se considera relevante en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe venezolana y en la alfabetización en lengua materna en las escuelas indígenas wayuu, ya que el español ha predominado sobre el wayuunaiki desde el periodo colonial cuando los frailes educaban a través de la evangelización. (Biord, 1988).

El docente intercultural bilingüe es pieza clave en este estudio, pues es quien desde su realidad puede generar cambios que contribuyan a la preservación de la lengua materna en las nuevas generaciones indígenas. Así lo afirma Ipiña (1997), quien señala que el perfil del educador intercultural debe tener “tres actitudes habituales”: su compromiso con las causas de su pueblo, la tolerancia activa y la apertura al mundo. En

su tarea de alfabetizador, la autora de este estudio considera que los docentes indígenas necesitan tener claridad en los fundamentos teóricos que sirven de base a los procesos de aprendizaje de la lengua oral y escrita; deben poseer lineamientos curriculares y metodológicos explícitos para desarrollar en sus aulas una educación que responda a los intereses que, como pueblo indígena, poseen en virtud de su cultura.

La legislación venezolana actual ha dado pasos agigantados en cuanto a institucionalizar y oficializar la Educación Intercultural Bilingüe, así como lo han hecho países como Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú, Guatemala. Falta que se concreten en programas y planes operativos que permitan lograr que los niños wayuu desarrollen las competencias comunicativas en ambas lenguas de manera equilibrada a fin de que redunde en el rendimiento escolar y en la utilización de la lengua escrita como herramienta para el aprendizaje, para disminuir progresivamente los niveles de deserción y repitencia escolar y mejorar la calidad de vida. Consideramos que ser indígena no puede continuar siendo sinónimo de pobreza y de incivilizado.

Serrano y colaboradores (2002), plantean la formación de lectores y escritores autónomos que puedan construir su aprendizaje a través de un enfoque comunicativo en el que los alumnos y alumnas descubran la funcionalidad de la lengua escrita. Se necesitan, entonces, docentes que puedan desarrollar en los niños wayuu, desde la Educación inicial, las competencias básicas necesarias para usar su lengua y mantenerla viva como elemento importante de identidad cultural.

Este estudio se vislumbra de alto impacto social porque en él se toman en cuenta varios aspectos de actualidad como lo son la formación del docente indígena, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna, la atención a la diversidad social y cultural. Se inserta en la línea de investigación Enseñanza y aprendizaje de la lengua adscrita al Centro de Documentación e Investigación Pedagógica (CEDIP) de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia para atender la formación del docente de EIB que redundará en beneficio de los educandos y en el desarrollo de los pueblos indígenas.

Así como también responde a las líneas de investigación del área Lingüística aplicada (Bilingüismo y Enseñanza de lenguas) y del área Organización y Planificación de la Educación (Preparación del profesores) propuestas por la UNESCO. De este modo, este estudio está plenamente justificado desde el punto de vista científico, humanístico y social.

# ***CAPÍTULO II***

---

---

***Marco Teórico***

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. La educación y la diversidad de pueblos y culturas**

La educación en cualquier país del mundo se considera el elemento más importante para el desarrollo de cada uno de sus ciudadanos y, por ende, el que incide notablemente en el desarrollo económico de una nación. Y es así porque cada individuo al recibir una educación integral, de calidad, ajustada a sus particularidades, podrá desarrollar sus habilidades, sus aptitudes, podrá transformarse y transformar su entorno.

En el caso venezolano, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999 (en adelante CRBV), reza en su artículo 3 que la educación y el trabajo serán los procesos fundamentales para el logro de la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes reconocidos y consagrados en la constitución.

Por esa razón, la CRBV en su artículo 102 contempla que la educación es un derecho de todos los venezolanos que la recibirán de manera democrática, gratuita y obligatoria y que el Estado debe asumir como una función indeclinable en todos sus niveles y modalidades como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. Igualmente, define a la educación como un servicio público fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano así como el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática.

Para esta investigación es resaltante el artículo 103, pues el Estado garantiza el derecho a una educación integral, de calidad, permanente y en igualdad de condiciones y oportunidades. No obstante, el artículo 121 señala que los pueblos indígenas por su origen ancestral tendrán derecho a una educación propia y a un régimen de carácter intercultural y bilingüe atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones.

A simple vista el panorama de los pueblos indígenas parece esperanzador después de siglos de olvido. Lógicamente, cada pueblo indígena que hace vida sobre el territorio venezolano tiene una identidad cultural, una forma de ver el mundo, de concebirla y de vivir. Y así ha sido por siglos. La organización política, social, las tradiciones, los valores, prácticas de salud y patrones de crianza distintos caracteriza al pueblo wayuu y se diferencia del pueblo Barí o Yukpa que están en el mismo estado (Zulia). De allí, que la educación como servicio público debe atender a la diversidad cultural, no para que homogeneíce ni para que intente civilizar al otro alejándolos de sus orígenes y acercarlo a la cultura mayoritaria, sino que a partir de lo diferente cada individuo pueda encontrarse consigo mismo y se valore por lo que es y por lo que aporta a su pueblo.

Las escuelas venezolanas en todos sus niveles y modalidades poseen alumnos con diversas características que deben ser consideradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La bibliografía sobre diversidad en el aula es abundante en el siglo XX y lo que va del XXI. Ello es así, porque se ha visto el enorme potencial que tiene el hecho de que en un aula converjan diversas culturas y lenguas y que pueda darse la interculturalidad y la multiculturalidad, vista como el conocimiento y la valoración del otro, el respeto, la tolerancia y el aprendizaje mutuos. La interculturalidad no sólo debe ser vista desde el lado de los pueblos indígenas; todo el sistema escolar debe aplicar el principio intercultural para que se conozca y valore al otro y no desencadene más discriminación.

A este respecto, Llorent y López (2012), realizaron un estudio de las relaciones interpersonales en aulas con alumnos diferentes y partieron del concepto de diversidad

como “toda la diversidad de caracterizaciones e identidades que presentan los sujetos: identidad cultural, identidad afectivo sexual, identidad política, y su propia personalidad incluyendo su escala de valores, sus preferencias y sus actitudes” (p. 90). Los autores partieron de la hipótesis de que unas relaciones interpersonales positivas entre el alumnado llevará a que las situaciones de discriminación sean reducidas. Concluyeron que, la razón por la que unos compañeros discriminan a otros, es porque lo consideran diferente.

En la actualidad no se puede concebir la idea de seres humanos mejores o peores, superiores o inferiores, simplemente somos seres humanos cada uno con su individualidad en el marco de una gran cultura. Somos diferentes y bajo esas diferencias debe actuar la educación. Como bien lo afirma Llorent (2002), la educación preserva la identidad cultural de los pueblos indígenas del mundo.

Los numerosos pueblos indígenas presentes en muchos países latinoamericanos y del Caribe y, particularmente en Venezuela, afrontan la fuerza de una cultura mayoritaria y de gobiernos de turno con peores o mejores intenciones de cambiar el rumbo de esa realidad. Algunos países han ajustado sus constituciones y diseñado políticas y programas educativos para que aquellos reciban con justicia lo que les corresponde como pueblos originarios, pero estudiosos afirman que hace falta más voluntad gubernamental.

Cuando se revisa cada país latinoamericano y sus últimos censos de población y vivienda, realmente se evidencia la dimensión del problema de la educación para los pueblos indígenas. México por ejemplo es un país que posee unos 56 pueblos indígenas e igual número de lenguas. Bolivia, Perú, Argentina, Ecuador y Colombia no escapan de esta situación de diversidad cultural. Comparten similar historia de conquista y colonización, de despojo de sus elementos de identidad cultural así como de la sustitución paulatina de sus lenguas por el español, primero a través de la iglesia, luego a través de la escuela.

Los indígenas venezolanos tienen siglos pidiendo auxilio de muchas formas. Uno de sus gritos es por la educación, otro por las tierras que por derecho les corresponden, por participación política, entre muchos. Nuevamente citando a Llorent (2002), este autor apunta que la educación es el mejor baluarte para luchar por los derechos de todos y cada uno de los ciudadanos evitando y persiguiendo la discriminación.

En un mundo caracterizado por la creciente profundización de las diferencias sociales, económicas, culturales, se espera mucho de la escuela y del docente para que afronte los nuevos retos, señalan Delgado y Boza (2010). De hecho; creen en la formación del profesorado a fin de cualificarlo a través del desarrollo de competencias para así responder a las nuevas realidades educativas que emergen como consecuencia de la aceleración del cambio social.

Las políticas educativas de Venezuela que se orienten a la atención de la población indígena deben perseguir una educación de calidad conectada con las necesidades de la sociedad del siglo XXI, que sea crítica de lo hecho hasta el momento para que reflexione sobre las acciones a seguir para llegar a la verdadera educación intercultural. Compartimos con Louzano (2011) su idea de educación intercultural vista como el “conjunto de acciones y procesos que tienen como finalidad la interacción social en condiciones de igualdad, respetando las diferencias y convirtiéndolas en fuente de desarrollo para todo el alumnado”. (p. 89).

## **2.2. Pueblos indígenas**

Los pueblos indígenas son: "Son los habitantes originarios del país, que conservan su gentilicio, sus identidades culturales específicas, idiomas, tierras ancestrales y sus propias instituciones y organizaciones sociales, económicas y políticas, que les distinguen de otros sectores de la colectividad nacional" (INE, 2015, pág.6).

El Diccionario de la Real Academia Española define la palabra indígena como originario del país de que se trata y efectivamente es así. Los primeros pobladores del Nuevo continente son los llamados pueblos indígenas, con todos sus rasgos físicos,

culturales, sus formas de vida, de producción, de alimentación y de supervivencia en los territorios que poblaron. Antes de la conquista tenían su propia organización política y social, sus ritos y costumbres, diseñaron cuanto pudieron necesitar para sobrevivir a lo inhóspito de sus hábitats. Lucharon entre grupos por los espacios, se movilizaron a otras tierras - buscando quizás las mejores para asentarse y crecer, muchos murieron y muchos sobrevivieron y la evolución los trajo al presente. La historia parece ser común para los millones de indígenas que pueblan el continente latinoamericano.

Cuando se inició esta investigación lo que más sorprendió a la autora fue descubrir la cantidad de pueblos indígenas en Latinoamérica y el Caribe. Igual admiración, lo tuvo el descubrimiento de numerosos pueblos en un mismo país como en los casos de México, Bolivia, Colombia, Perú, Argentina y, especialmente, tenerlos en el propio país- Venezuela- diseminados en muchos estados fue desconcertante. Ya conocía la autora la presencia de los cinco pueblos indígenas del estado Zulia por vivir en su capital y por la formación universitaria recibida, pero sobre todo, por el mayor contacto en las funciones de docencia e investigación desempeñadas en la Laguna de Sinamaica con los Añú y con los Wayuu en Paraguaipoa entre los años 2000 y 2005.

Durante esos años de actividades docentes y de investigación, la convivencia continuada por varios meses en la Laguna de Sinamaica, con su gente, transportándonos en lanchas y cayucos con las estudiantes del Departamento de Preescolar y un equipo de profesores, se pudo percatar cómo es el pueblo Añú. Un pueblo entre aguas que vive en palafitos al norte del estado Zulia. Este pueblo de familia arawak, también conocido como Paraujanos, posee 2.9% de la población reconocida como indígena (INE, 2014). En el censo anterior de 2003 dio cuenta de unos 11.205 individuos y Amodio (2005) refirió en el 2005 unos 3.481 en la propia Laguna de Sinamaica. Sólo cuando se viven estas experiencias es cuando realmente se percibe la realidad del indígena venezolano en su justa dimensión.

Por siglos estos pueblos se trataron como salvajes, pues todas sus características eran diferentes al grupo mayoritario. De allí que fuera necesario civilizarlos a través de

la educación y de la iglesia. Se les ha llamado aborígenes, indios, grupos étnicos, minorías indígenas y, desde hace muy poco, se les reconoce constitucionalmente como pueblos y comunidades indígenas. En lugar de valorar lo que por siglos construyeron, la mejor opción fue hacerlos invisibles, dejarlos al abandono y, en los peores casos, despojarlos de todo, sustituyendo la lengua, la vestimenta, las tradiciones, los hábitos de alimentación, las prácticas de salud y hasta de las tierras que ocuparon, todo con el fin oculto de integrarlos a la cultura de los otros (Semprún, 1993).

Afortunadamente, la historia también cuenta las acciones que han desplegado las numerosas asociaciones pro indígenas en todo el mundo por la defensa de los derechos que les corresponden. Los organismos internacionales como la UNESCO, la Organización de Estados americanos (OEA), la Unicef, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), han abordado la lucha mundial para que todos los países vuelvan sus ojos a los indígenas, los protejan de la discriminación y la explotación, pues como seres humanos son iguales y deben recibir trato en igualdad de condiciones.

### **2.3 Pueblos y comunidades indígenas en América Latina**

Según el Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina, nuestro continente latinoamericano posee 522 pueblos indígenas en 21 países, algunos de ellos caribeños. Este atlas compuesto de dos tomos presenta con gran detalle los aspectos geográficos, culturales, históricos, demográficos, sociales, educativos, culturales y lingüísticos de cada pueblo indígena ubicados por zonas geoculturales.

No pretendemos en esta investigación enumerarlos todos, pues no es el objeto que la guía, pero para la autora fue de gran importancia consultar página por página esta valiosa obra por tres razones. La primera, ampliar el panorama conceptual de nuestros pueblos indígenas; la segunda, para ver fuera de las fronteras venezolanas cómo es y ha sido el fenómeno indígena en los países vecinos como Colombia, Brasil, Ecuador, Perú y Bolivia, así como en otros países del entorno; Panamá, Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay. En tercer lugar, descubrir cómo ha cambiado mi actitud ante lo

indígena, el modo de ver algo muy simple al principio de este estudio y verlo ahora como un fenómeno complejo donde han convergido múltiples factores que la han definido y perfilado en la actualidad (Clarac ,2003).

Al revisar los datos numéricos que este atlas ofrece de los pueblos y comunidades indígenas de Venezuela, se pudo constatar que coinciden con los aportados en la Ley de demarcación y garantía del hábitat y tierras de los pueblos indígenas (2000) y, en cuanto a los datos estadísticos usados para el momento fueron tomados del Instituto Nacional de Estadística (INE) producto de los censos de población y vivienda y censos especiales realizados en el territorio venezolano entre el 2001 y el 2003. Datos éstos que ya están actualizados en el portal del Instituto Nacional de Estadística (INE) desde el año 2012 tras la culminación del XIV Censo de Población y Vivienda realizado a finales del año 2011.

Algunos datos importantes de mencionar son los siguientes. Por un lado, se revela que un mismo pueblo indígena se encuentra en otros países con otro nombre, grupos que comparten fronteras con dos países (caso del pueblo Wayuu presente en Venezuela y Colombia). También, es valioso saber que una misma lengua es hablada en dos, tres y más países (el Ka'riña por ejemplo, se habla en 5 países: Venezuela, Brasil, Guyana, Guyana francesa, Surinam y el Quechua en seis, Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú).

Sichra (2009), destaca, a propósito de la creencia de que estos pueblos son minoría étnicas, “los cinco pueblos con poblaciones en números millonarios, en orden numérico descendente: Quechua, Nahuatl, Aimara, Maya yucateco y Ki'che' y con poblaciones entre 500.000 y un millón se encuentran seis pueblos: Mapuche, Maya q'eqchi', Kaqchikel. Mam, Mixteco y Otomí.”(p. 13). Indiscutiblemente, esta realidad no puede continuarse viendo como problema. La gran diversidad cultural y lingüística no puede ni debe ocultarse.

El dato que más relación guarda con esta investigación, por su importancia en la justificación y su valor utilitario, es que esta autora revela que en América Latina se encuentran unas 420 lenguas; 103 lenguas son transfronterizas; 44 pueblos tienen como única lengua el español y 55 el portugués. Un quinto de los pueblos ya no usa su lengua, sobre todo los de aquellos países que fueron colonizados. Hay unas 99 familias lingüísticas y la más extendida es la familia Arawaca -a la que pertenece el wayuunaiki- que se extiende desde Centroamérica hasta la Amazonía. Se deduce pues, que Latinoamérica posee una riqueza lingüística que es necesario preservar a toda costa, pues, la extinción de una lengua es un hecho lamentable por todo lo que se va con ella.

De allí que sea necesaria la intervención de todos aquellos en cada uno de sus campos de actuación para que, desde el nivel gubernamental hasta las organizaciones sin fines de lucro, pasando por las instituciones educativas, contribuyan a reconocer la enorme maravilla de la diversidad cultural y lingüística que poseemos, esencia de lo que somos y seremos.

#### **2.4 Pueblos y comunidades indígenas en Venezuela**

Venezuela posee, según los resultados del XIV Censo de Población y Vivienda realizado a finales del año 2011 un total de 52 pueblos indígenas de los cuales 43 son originarios y 9 son foráneos. Un 2.7% de la población se reconoce indígena, lo que representa aproximadamente unos 724.592 indígenas. El Instituto Nacional de Estadística encontró un aumento de población de 41% entre el censo de 2001 y el de 2011(INE, 2015). Al comparar estos datos con el Censo de Población y Vivienda del año 2001-2002 que dio cuenta de unos 36 pueblos indígenas con 534.816 habitantes, lo que representó un 2.2% de la población total, podemos ver su crecimiento porcentual.

Esta cifra superó la mencionada en la Ley de demarcación y garantía del hábitat y tierras de los pueblos indígenas (2000) que para ese entonces encontró 36 pueblos y que, afortunadamente, no negó los derechos de otros que aún se desconocían.

Igualmente, superó la cifra reportada por el Atlas sociolingüístico de los pueblos indígenas en América latina.

A continuación se mencionan los 52 pueblos indígenas de Venezuela.

**Cuadro N° 2. Etnónimos de los pueblos indígenas**

N°	PUEBLOS INDÍGENAS	OTRO NOMBRE/OTRA GRAFÍA	N°	PUEBLOS INDÍGENAS	OTRO NOMBRE/OTRA GRAFÍA
1	AKAWAYO	KAPON	27	MAPOYO	WANAI
2	AMORÚA		28	MATAKO*	
3	AÑÚ	PARAUJANO	29	PEMÓN	
4	ARAWAK	LOKONO	30	PIAPOKO	TSASE
5	AYAMÁN		31	PIAROA	WÖTÜJA, HUOTTÜJA
6	BANIVA		32	PIRITU	
7	BARÉ		33	PUINAVE	
8	BARÍ		34	PUMÉ	YARURO
9	KAKETÍO	CAQUETÍO	35	SÁLIVA	SALIBA
10	CHAIMA	CHAYMA	36	SANEMÁ	
11	EÑEPÁ/EÑAPÁ	PANARE, E'ÑEPA	37	SAPÉ	
12	GAYÓN		38	SHIRIANA	NINAM, YANAM, CIRIANA
13	JIVI	GUAJIBO, SIKUANI	39	TIMOTO-KUIKA	TIMOTE, TIMOTO-CUICA
14	WANANO*	GUANANO	40	TUKANO*	
15	INGA*		41	TUNEBO*	
16	JAPRERIA		42	URUAK	ARUTANI
17	JIRAJARA	JIRAHARA	43	WAIKERÍ	GUAQUERI
18	JODI	HOTI	44	WAPISHANA*	
19	KARIÑA	KARI'ÑA, CARIÑA	45	WARAO	
20	KECHWA*	KITCHWA	46	WAREKENA	
21	KUBEO*	CUBEO	47	WAYUU	GUAJIRO
22	KUIVA	CUIVA	48	YANOMAMI	
23	KUMANAGOTO	CUMANAGOTO/ PIRITU	49	YAVARANA	YABARANA, YAWARANA
24	KURRIPAKO	CURRIPACO	50	YEKUANA	YE'KUANA, YE'KWANA
25	MAKO		51	YERAL	ÑENGATÚ
26	MAKUSHI*	MAKUCHI	52	YUKPA	

Con el asterisco, se indican los 9 pueblos foráneos.

Estos pueblos ocupan actualmente espacios insulares, lacustres (Jivi, Piaroa), costaneros y cualesquiera otros que los pueblos y comunidades indígenas hayan ocupado ancestral y tradicionalmente (ver figura 1).

Señala Clarac (2003), que los indígenas siempre ocuparon regiones fronterizas como *espacios refugios* alejadas del centro - norte de la República como...

“respuestas etnohistóricas de sobrevivencia y autodefensa colectiva generadas ante los diversos actos e intentos de extinción total provenientes del proceso de homogeneización o globalización” (hoy neocolonizador ayer colonizador y al principio conquistador) dirigido en los siglos XVI, XVII, XVIII por el imperio español junto a su iglesia católica de esas épocas, y, repotencializado posteriormente (siglos XIX-XX) mediante esa combinación manipuladora del erróneo evolucionismo unilineal con el pretendido progreso a lo accidental” (p. 258-259).

Los censos realizados en Venezuela tuvieron variaciones importantes en las cifras definitivas. Esta imprecisión en la cifra definitiva de los pueblos la explica Clarac (2003) resaltando razones sociohistóricas, gubernamentales y no gubernamentales:

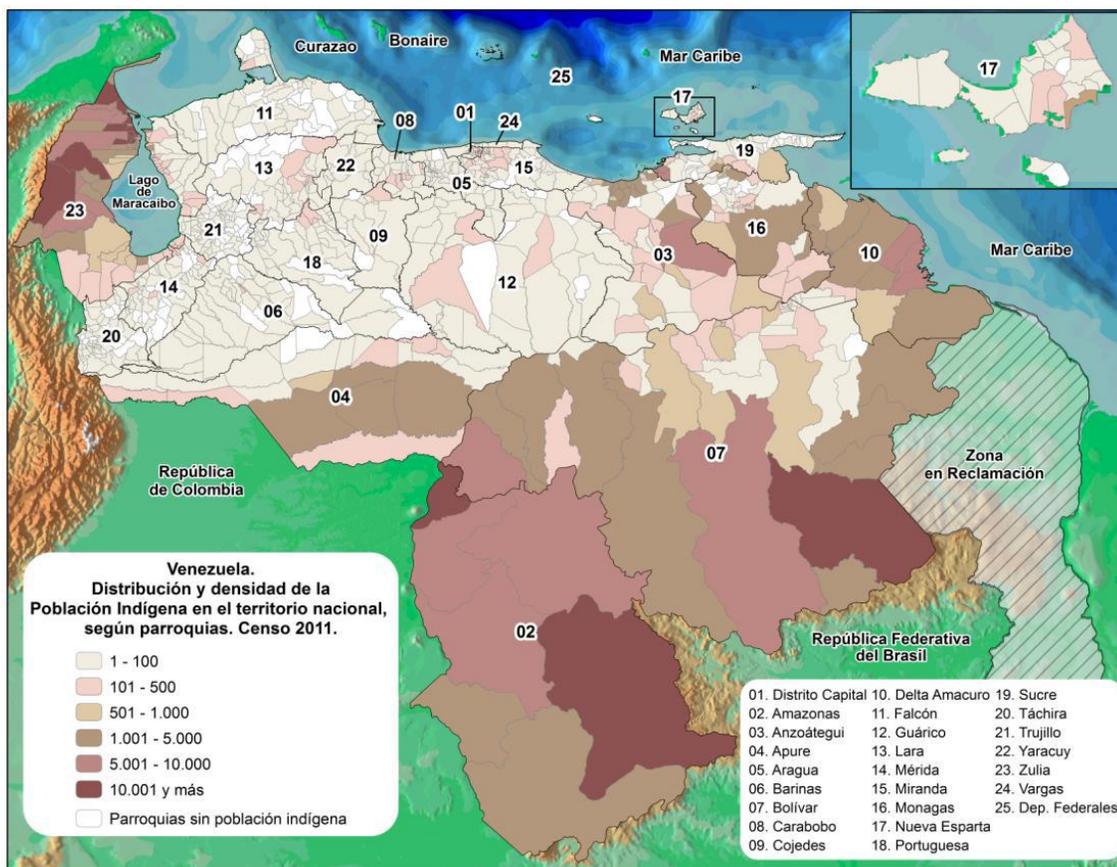
“Ello se debe a diversos agentes y resultados que han ido actuando y presentándose respectivamente a través del tiempo (especialmente a partir del siglo XVI), de forma tal que la realidad indígena venezolana (población, pueblos, comunidades y correspondientes entidades etnoculturales) ha estado experimentando permanentemente influencias, adaptaciones y cambios en mayor o menor grado de intensidad. Todo lo cual ha generado progresivamente una cada vez mayor complejización tanto de la propia realidad como de su debida ponderación y requerida caracterización, a nivel local-regional y nacional” (p. 256).

En cuanto a la distribución de la población indígena por entidad federal, se presentan los siguientes datos en el cuadro N° 3, provenientes también del Censo 2011 (INE, 2015). En el mismo se destaca al estado Zulia con un 61.2% de la población. Se aprecia también que las entidades con población originaria concentran el 97.4 %, con un desplazamiento de indígenas de escasos 2.6% hacia otras entidades. Es decir, se reportan indígenas en todo el territorio nacional.

**Cuadro N° 3. Porcentaje de población indígena por entidad federal según INE, 2015**

POBLACIÓN INDÍGENA	CENSO 2011	
	ENTIDAD	TOTAL
ZULIA	443.544	61,2
AMAZONAS	76.314	10,5
BOLÍVAR	54.686	7,5
DELTA AMACURO	41.543	5,7
ANZOÁTEGUI	33.848	4,7
SUCRE	22.213	3,1
MONAGAS	17.898	2,5
APURE	11.559	1,6
NUEVA ESPARTA	2.200	0,3
LARA	2.112	0,3
OTRAS ENTIDADES	18.675	2,6

**Figura N° 2. Distribución y densidad de la población indígena en Venezuela**



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE), 2015

### **2.4.1. El pueblo Wayuu**

El pueblo wayuu, también conocido como los guajiros, es el pueblo indígena más numeroso de Venezuela. El último Censo de población y vivienda realizado a finales de 2011 indicó que el pueblo Wayuu es quien tiene el porcentaje más alto de población indígena con un 57.3%, frente a los otros pueblos del estado Zulia como los Añú con un 2.9% y los Yukpa con un 1.5%, así como el resto de los grupos indígenas venezolanos.

La lengua de los wayuu pertenece a la familia lingüística Arawaca (una de las tres familias lingüísticas que dividen a los grupos étnicos) y geográficamente están ubicados en la Península de la Guajira entre Venezuela y Colombia, situada entre 11° y 12°28' de latitud norte y 71°06' y 72°55' de longitud oeste.

La Península de la Guajira tiene una superficie aproximada de 15.380Km<sup>2</sup> de los cuales sólo le pertenecen a Venezuela 3.140Km<sup>2</sup>. El resto le pertenece a Colombia. Sus límites son: por el este con el Golfo de Venezuela y por el norte y oeste con el Mar Caribe. Por el sur, comparte sus límites con el Rio Limón de Venezuela y el Rio Ranchería de Colombia. Al pueblo wayuu se le ubica históricamente en el Municipio Páez, ahora denominado Municipio Bolivariano Guajira.

Con respecto a su origen, el investigador Oliver citado por Ávila (2012), afirma que no hay duda que los primeros Arawak (Wayuu) debieron migrar desde la región del río Amazonas a la costa occidental de Venezuela y La Guajira hace unos 4 a 5 milenios atrás. Cuenta, además, que a principios del siglo XVI ya la península de la Guajira contaba con distintas agrupaciones indígenas llamados Guanebucanes, Casa, Antes, Caquetíos, Maceiras, y Cocinas.

Por su parte, Saler (1988), basado en las tradiciones orales que logró recopilar en un estudio de campo, apunta que cuando los wayuu entraron a la península, los grupos encontrados dependían de la caza, la recolección, la pesca, así como de la horticultura en los lugares adecuados. La ganadería llegó con los españoles a principios del siglo

XVII y se fue convirtiendo en el medio de subsistencia. Comenzó la cría de ganado vacuno, equino, mular, asnal, ovino y caprino en las tierras secas donde era imposible la siembra. Los europeos, por su lado, se llevaron perlas, nácares y maderas para tintes.

El sostenimiento de sus actividades productivas, la incorporación al comercio, el establecimiento de relaciones comerciales con ingleses y holandeses, permitió su expansión. Saler (1988) también refiere que el pueblo wayuu era guerrero y eso devino en acciones militares por parte de los misioneros y de la Corona Española en el siglo XVIII para pacificarlos.

“En el siglo XIX las autoridades militares, civiles y eclesiásticas tuvieron un éxito muy relativo en los intentos que hicieron para ejercer su influencia entre los Wayú. No fue sino hasta el siglo XX cuando los gobiernos venezolano y colombiano pudieron ejercer un control efectivo sobre la mayor parte de la península...” (Saler, 1988, p. 37).

Los guajiros se establecieron entre los dos países, Venezuela y Colombia y ya se encuentran en diferentes municipios del estado Zulia, así como en otros estados se ubican familias y pequeños grupos en Trujillo, Mérida, Carabobo, Lara y Distrito capital. También, se encuentran en comunidades más grandes en los barrios de Maracaibo y en otros pueblos intentando mantener su cultura. Amodio (2005) sostiene que ello obedece a las estrategias de supervivencia y de la influencia de la cultura criolla sobre la sociedad wayuu.

La bibliografía consultada coincide en la afirmación de que los wayuu viven en pequeños caseríos o rancherías de diez a quince casas con familias unidas por lazos de consanguinidad o afinidad. Cada ranchería depende de una autoridad que dirige a sus parientes uterinos, organiza el trabajo comunitario y ejerce la vocería del grupo. La vivienda wayuu tiene estructura rectangular o semicircular construida con corazón seco del cactus, bahareque y argamasa. Constan de dos cuartos y es allí donde cuelgan sus hamacas para dormir. Las casas son retiradas unas de otras.

En cuanto a su organización sociopolítica, el pueblo wayuu está organizado en clanes matrilineales, sibs o castas asociadas a un animal totémico. Para ellos, la sangre y la carne constituyen el vínculo genealógico de los Wayuu. De allí que la carne se transmite por vía materna y la sangre por vía paterna, derivando que cada wayuu tenga un nombre de carne. Algunos son Epiayu, Pushaina, Jayariyu.

Ávila (2012) señala:

“La madre, padre y los hijos conforman el núcleo de la familia wayuu, donde los hermanos son los únicos parientes por tener la misma sangre y la misma carne. Los individuos que comparten este vínculo genealógico por la carne son aspeshi, parientes uterinos. Con el padre y sus hermanos se comparte la misma sangre, mas no la carne, y se designan como oupayu, que corresponde a la categoría de los parientes uterinos del padre. Dentro de la familia extendida, la autoridad máxima le corresponde al tío materno, que es quien interviene en los problemas familiares y domésticos. Dentro de la familia nuclear, los hijos son dirigidos prácticamente por el hermano de la madre y no por el propio padre biológico. La mujer tiene un papel muy importante es la conductora y organizadora del clan y políticamente son muy activas en su sociedad” (p. 2)

Puede decirse, entonces, que los hombres representan la imagen social del poder local y la mujer toma decisiones en el ámbito privado y en la familia. Esta organización funciona aún con la presencia de las autoridades electas por el voto popular del sistema administrativo del Estado venezolano. El matrimonio es concebido como un arreglo contractual de carácter económico y a veces político entre dos familias. El novio conviene en pagar una dote en ganado, caballos y joyas que entrega a los parientes de la esposa. Los hombres wayuu suelen tener varias mujeres como signo de riqueza y sus esposas viven aparte.

Con respecto a la economía, el pueblo wayuu tiene una división del trabajo por edad y sexo. Se les conoce como criadores de ganado caprino y bovino, agricultores en aquellas zonas que son favorables para ciertos cultivos, como cazadores y comerciantes. Los hombres se dedican al pastoreo, la pesca y la caza. Las mujeres se dedican a la siembra, cosecha, elaboración de artesanía y de productos como el queso

y los trabajos domésticos. A los jóvenes y a los niños se le asignan labores de pastoreo y cuidado del ganado (Amodio, 2005).

Este pueblo indígena tiene actualmente fuerte presencia en las zonas urbanas de Maracaibo. Por consiguiente, las políticas educativas deben considerar este desplazamiento para que los centros educativos puedan atender las particularidades de su cultura.

## **2.5. Formación del docente indígena**

En este punto se presentan algunas investigaciones venezolanas que han abordado la formación del docente indígena en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe y que guardan relación con el tema aquí estudiado. Para ello, se consideró resaltar los métodos que utilizaron sus autores, así como la muestra, los resultados y las conclusiones a las que llegaron.

Durante la búsqueda de las fuentes primarias y secundarias se ha constatado la extensa bibliografía venezolana y latinoamericana que aborda la interculturalidad, la multiculturalidad, la diversidad y la Educación Intercultural Bilingüe. Se han encontrado investigaciones que han abordado al docente intercultural bilingüe del pueblo wayuu en su rol de gerente del aula (Fernández, 2011; Fernández, 2010; Reverol, 2009; Paz, 2008; González, 2007; Palmar, 2007; Prieto, 2006), en su rol de promotor comunitario (Peña, 2011; Beltrán, 2006; Melean, 2006).

Otros estudios han abordado el no menos importante tema de las estrategias para la enseñanza de la lengua wayuunaiki (Luengo, 2011; Govea, 2010), uso de la tecnología, entornos virtuales y software educativos (Silva, 2010; Arrieta, 2009; Quero y Madueño, 2006). En materia de currículo para la Educación Intercultural Bilingüe las autoras Contreras (2009) y Acuña (2010) ofrecen propuestas para instituciones educativas de la región zuliana.

## **Investigaciones relacionadas con la formación del docente indígena wayuu**

En cuanto a la formación del docente intercultural bilingüe destaca la de Fernández (2009), cuya investigación tituló *Programa de formación permanente para docentes del nivel de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe*. Su objetivo fue diagnosticar la formación de los docentes indígenas y de los coordinadores en Educación Intercultural Bilingüe en el subsistema de Educación Inicial, nivel preescolar, existentes en las comunidades wayuu en la Parroquia Ricaurte del Municipio Mara, estado Zulia, para, posteriormente, diseñar un programa de formación permanente sobre Educación Intercultural Bilingüe dirigido a dichos docentes. Para ello, debió determinar el nivel de formación actual de los docentes indígenas y de los coordinadores en ejercicio. Luego, analizó el perfil de desempeño y describió los elementos estructurales del programa de formación permanente.

La investigación fue de tipo descriptiva-explicativa, bajo la modalidad de proyecto factible, de campo, de diseño no experimental. La población estuvo constituida por 24 docentes de once (11) Centros de Educación Inicial ubicados en el Municipio Mara, estado Zulia. Las técnicas utilizadas fueron la observación y la aplicación de una encuesta para lo cual diseñó un cuestionario con 36 ítems, de respuestas cerradas con cinco alternativas, bajo la escala de Lickert (Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca y Nunca). Utilizó la estadística descriptiva. Para la construcción de la propuesta del programa de formación realizó mesas de trabajo integradas por los docentes y coordinadores de las instituciones educativas.

Entre los resultados encontró que 97% de los docentes indígenas en ejercicio y de los coordinadores requiere formación y capacitación para atender con eficiencia la presencia de la diversidad étnica, lingüística y cultural que existe en las aulas. Además, 25% cursa estudios en institutos tecnológicos y en universidades en las que no van a egresar como docentes interculturales bilingües. El 98% no desempeña el rol de promotor social ni el de investigador vinculado con la comunidad. Como dato relevante señala que de los 161 docentes del Municipio Mara, sólo tres son indígenas hablantes

de la lengua materna, el resto es alijuna (criollo). A partir de los resultados encontrados plantea la necesidad de planificar cursos de educación permanente para todos los docentes a fin de dar respuesta a los principios de la Educación Intercultural Bilingüe.

Con respecto a la propuesta de Fernández (2009), la misma está estructurada en seis módulos que son: Lengua, Arte, Música, Tecnología, Juegos tradicionales y Usos y costumbres. Está dirigida a los docentes hablantes del wayuunaiki y del español, así como a docentes en ejercicio aún sin título. Posee una duración de 60 horas que se pueden desarrollar en ocho (8) horas semanales o de manera intensiva. Está diseñada para trabajar con 25 participantes. La autora concluye que es necesario que el docente se forme para cumplir con tan importante misión en pro de la defensa y preservación de la cultura y de la lengua materna.

Se considera es una propuesta pertinente al contexto intercultural bilingüe del pueblo wayuu dado que alude a los elementos propios de la cultura como lo son sus manifestaciones artísticas, a su cotidianidad, a los juegos recreativos de los niños, elementos relevantes en la formación de los niños wayuu. Sin embargo, se observó que en el módulo Lengua no se incluyeron contenidos y estrategias didácticas precisas para que el docente desarrolle en los niños las competencias de lectura y escritura en primera y segunda lengua. De dicho curso de formación, se cree conveniente que el docente deba culminar con suficiente claridad en cuanto al qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar lo aprendido, sobre todo porque hay docentes en ejercicio si título universitario, desconocedores de un marco teórico conceptual y procedimental para llevar a cabo el proceso de enseñanza de la lengua materna.

Una segunda investigación que ofrece información sobre la formación del docente intercultural bilingüe la constituye la desarrollada por Magro, Fernández y Ramírez (2008) titulada *Repensando la práctica profesional en el contexto de la formación del docente de Educación Intercultural Bilingüe*". Dicho trabajo consistió en un estudio crítico sobre el comportamiento de los docentes indígenas para la EIB desarrollado desde la óptica de la normativa que rige la transformación curricular de la Universidad

Pedagógica Experimental Libertador UPEL 2005". (Magro, Fernández y Ramírez, 2008, 129). Las autoras partieron de datos empíricos y de cuestionamientos que se le han hecho a los docentes en el ejercicio de su profesión entre los que se mencionan:

- a) La falta de información y formación sobre el sentido de la EIB.
- b) La carencia de sensibilidad social de la población mestiza y de los docentes no indígenas en particular.
- c) El escaso conocimiento que poseen éstos sobre la realidad sociocultural-lingüística y educativa de sus pueblos y de los pueblos indígenas vecinos.

Y además, la mayoría de los egresados de la investigación no habitan en la comunidad donde trabajan, no hablan la lengua y no muestran conciencia sobre la cosmovisión del mundo que manejan sus alumnos. Por tanto, no reúnen el perfil para atender las necesidades específicas de cada pueblo indígena. Por esas y otras razones afirman que el Programa de Educación Intercultural Bilingüe que ofrece el Instituto Rural El Mácaro no se actualizó para reorientar la formación de un profesional que cumpla con las expectativas de las comunidades ni del mismo egresado cuando ingrese al campo laboral.

Este estudio hace mención de las debilidades que, como institución, se evidencian en aspectos como: distanciamiento entre el diseño curricular vigente y las prácticas pedagógicas, los centros de atención presentan debilidades en la arquitectura, existe una exigua dotación de recursos bibliográficos bilingües y tecnológicos, y los concursos de oposición están direccionados por competencias profesionales y administrativas propias de docentes no indígenas. Estos planteamientos condujeron a las autoras a cuestionar el enfoque y la forma cómo se administran las prácticas profesionales de la carrera de EIB ofrecida por la citada universidad, pues consideran que éstas constituyen la columna vertebral de la formación de ese docente.

En dicha investigación se planteó la necesidad de realizar aportes de elementos teóricos-metodológicos para reorientar la *Fase de observación inicial* (Fase I) de la Práctica profesional, a fin de que contribuya a hacer valer los derechos de los

pueblos indígenas, a mejorar la percepción del papel del docente indígena en el marco de su cultura, a propiciar la participación activa de los adultos significativos de estos pueblos en el proceso educativo que se desarrolla en las escuelas ubicadas en sus comunidades.

Como objetivo general de la investigación en cuestión, las autoras propusieron construir elementos teóricos metodológicos para reconducir la *Fase I: Observación Inicial* del componente de Práctica Profesional correspondiente al diseño curricular para la formación del docente en EIB.

La investigación la asumieron desde el enfoque interpretativo-crítico pues

“se parte de una conceptualización de la práctica profesional como espacio interactivo, sociopolítico, cultural y educativo donde se construye conocimiento pedagógico a partir de la comprensión de los significados asignados, tanto en la normativa educativa como desde los saberes ancestrales de los pueblos indígenas.”(p.139)

La investigación fue cualitativa y la tradición utilizada fue la investigación acción. Como informantes clave participaron los estudiantes del programa de Formación Intercultural Bilingüe cursantes de la *Fase I: Observación Inicial* durante los lapsos B-2006 y A-2007, en las comunidades y escuelas Caño La Guardia y Piedra Azul del estado Apure, así como también los miembros de la comunidad indígena Jivi.

El procedimiento de investigación estuvo conformado por un conjunto de momentos secuenciales. Fueron seis momentos: 1) Contacto mediado por la universidad; 2) Contacto con los pueblos, culturas y escuela indígenas; 3) Exploración de las expectativas, necesidades e intereses de los pueblos y participantes; 4) Planificación de la observación de situaciones educativas concretas en el contexto comunitario y escolar; 5) Identificación y jerarquización de las situaciones obstaculizadoras de la construcción de un diálogo intercultural y 6) Selección de una situación educativa para ejecutar la Fase II: Ejecución de un proyecto de investigación.

A continuación se mostrará un cuadro que sintetiza los resultados más significativos de cada momento:

**Cuadro N° 4. Resultados de la investigación**

Momento	Resultados
1 Contacto mediado por la universidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El personal docente que administra la práctica profesional en el EIB IPRM, desconoce que cada pueblo posee formas particulares de producir, hacer circular conocimientos y una pedagogía propia para asegurar su trascendencia.</li> <li>• La selección y contratación del personal no se ajusta al perfil de un docente formador en EIB debido a la ausencia o inexistencia de personal calificado.</li> <li>• La observación desarrolló en los participantes actitudes favorables durante el acompañamiento pedagógico-investigativo.</li> </ul>
2 Contacto con los pueblos, culturas y escuela indígenas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los participantes limitan el proceso de observación a la gestión del aula dejando a un lado a las comunidades.</li> <li>• Exclusión del aula de las prácticas pedagógicas propias de cada pueblo indígena.</li> </ul>
3. Exploración de las expectativas, necesidades e intereses de los pueblos y participantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 80% de los participantes del Programa se auto identifica como criollo; 20% se reconoce como descendiente indígena. No viven en la comunidad donde laboran, no usa la lengua autóctona.</li> <li>• Los docentes informan que los padres no participan en los procesos educativos planificados desde la escuela.</li> </ul>
4. Planificación de la observación de situaciones educativas concretas en el contexto comunitario y escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se formó a los participantes en las técnicas e instrumentos de investigación, las entrevistas y los conversatorios informales.</li> <li>• Se elaboró una guía para identificar las situaciones educativas concretas, objeto de observación tanto en el aula como en la comunidad.</li> </ul>
5. Identificación y jerarquización de las situaciones obstaculizadoras de la construcción de un diálogo	<p>En el ámbito escolar encontraron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La enseñanza es responsabilidad exclusiva del maestro quien atiende una diversidad en cuanto a grados de instrucción, cultura e identidad étnica y lingüística.</li> <li>• Se apoya en un libro de texto para desarrollar las actividades del aula.</li> <li>• Utiliza la lengua castellana.</li> <li>• En cada escuela existen dos docentes que hablan la lengua</li> </ul>

intercultural.	<p>autóctona del pueblo y sirven de traductores de los maestros no indígenas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplican el modelo multigrado (tres docentes que se dividen los niveles desde Inicial hasta 6to grado).</li> <li>• No existen supervisores que orienten el proceso educativo en la escuela.</li> <li>• Existen coordinadores no indígenas bachilleres, no calificados.</li> <li>• Escasa interacción docente-comunidad ya que los docentes no viven en la comunidad.</li> </ul>
6. Selección de una situación educativa para ejecutar la Fase II: Ejecución de un proyecto de investigación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta fase no se detalla en el artículo ya que la investigación sólo se ocupó de la Fase I Observación Inicial.</li> </ul>

Fuente: Magro, Fernández y Ramírez (2008).Elaborado por Castillo (2014).

Las autoras concluyeron que la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) está obligada a cumplir con los requisitos de ingreso al ejercicio profesional de sus egresados en la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe. Para ello, urge la transformación de los componentes curriculares y sinceración de los perfiles profesionales a construir en el docente intercultural en el futuro inmediato.

El componente de Práctica Profesional del Programa de EIB necesita desarrollarse desde una práctica orientada a la construcción de comunidades de investigadores en cada pueblo indígena. Agregan que, los roles del docente intercultural bilingüe deben ser: mediador de aprendizajes interculturales, investigador, promotor comunitario y gestor de la EIB pertinente a cada pueblo indígena.

De esta investigación es importante resaltar que la UPEL es la única universidad pública venezolana que ofrece la carrera de EIB, de allí que su personal docente e investigador muestre interés por ajustar el diseño curricular a la normativa legal vigente, de manera que sus egresados de respuesta a las amplias demandas educativas de las comunidades indígenas.

Otra investigación relacionada con el eje temático de la presente investigación es la de Guillén (2005) titulada *Propuesta comunicativo-lingüística para la enseñanza del wayuunaiki como lengua materna en los docentes bilingües de Educación inicial*. Esta autora se planteó como objetivos: 1) Diagnosticar las necesidades de formación para la enseñanza del wayuunaiki como lengua materna en los docentes bilingües del nivel preescolar en los Centros de Educación Inicial del Municipio Páez; 2) Determinar las estrategias que utilizan los docentes bilingües para la enseñanza del wayuunaiki como lengua materna en los centros educativos del Municipio Páez y 3) Proponer soluciones a los problemas en la Educación Intercultural Bilingüe del nivel Preescolar.

La investigación fue de carácter etnográfico, con un diseño de campo no experimental. Trabajó con una muestra de 15 docentes bilingües que laboraban en escuelas públicas del Municipio Páez, estado Zulia. Se desarrolló desde febrero 2004 a noviembre 2005.

Para la recolección de datos, Guillén (2005) diseñó tres instrumentos. El primero fue una encuesta personal al docente para la evaluación del dominio oral del wayuunaiki. Constó con cuatro preguntas abiertas cuyas respuestas fueron grabadas como soporte de la investigación. Las grabaciones fueron transcritas y calificadas según el nivel de dominio de la lengua oral.

El segundo instrumento fue un cuestionario para el docente conformado por 38 ítems (preguntas abiertas y cerradas) cuya intención era diagnosticar las competencias de lectura y escritura en wayuunaiki, la participación del docente en el aula, las estrategias aplicadas por el docente y su formación. El tercero fue una guía de observación directa que utilizó para registrar el desempeño del docente por una hora. Perseguía evaluar en la práctica el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lengua materna. Dicha guía estuvo conformada por 37 ítems de preguntas cerradas y tres alternativas de respuesta (Siempre- A veces- Nunca) de acuerdo con lo observado.

Para Guillén (2005), los resultados evidenciaron serias deficiencias en la mayoría de los docentes para enseñar el wayuunaiki a los educandos, dado que desconocen las maneras de aplicar las estrategias adecuadas para tal fin y los principios de la Educación Intercultural Bilingüe. Del total de sujetos, 33% presentó un manejo adecuado de la producción oral en wayuunaiki y un 26.66% reveló un manejo deficiente del mismo. En lo que atañe a la comprensión lectora de textos en wayuunaiki, 53.34% mostró buena comprensión, mientras que para el 26.66% estuvo deficiente. En cuanto a la producción escrita, el 60% fue calificado como deficiente. Un 46.66% suele hablar en lengua materna en sus clases y otro 46.66% lo hace sólo a veces.

Con respecto a las estrategias empleadas por los docentes para la enseñanza del wayuunaiki, 44% no respondió, lo que condujo a la autora a inferir que los mismos no saben cómo conceptualizar los métodos y estrategias que están empleando. Además, encontró que un 40% no elabora ningún material en lengua materna, 20% elabora cartillas, 15% produce cuentos, 15% emplea canciones, 5% usa libros y un 5% hace sopas de letras.

La autora advierte que existe una escasa preparación del docente para la enseñanza de la lectura y la escritura de su lengua materna. Cree que, aunque la mayoría de los docentes se consideraron bilingües aditivos y afirmaron conocer la EIB en el nivel preescolar, en las aulas se observa una didáctica de la lengua basada en metodologías tradicionales y con predominancia del español. Afirma que ello obedece a la falta de formación del docente en su lengua y de una integración más sistemática de la cultura wayuu en las clases.

Este resultado se considera de gran importancia para esta investigación, pues es coincidente con los resultados de otros autores, lo que lleva a pensar en la escasa preparación del docente para alfabetizar en lengua materna en un contexto indígena.

En las observaciones de clase encontró: clases improvisadas, actividades de los niños sin contenido, no se hace hincapié en la cosmovisión y no se establece una

relación fuerte de identidad con la cultura. Pocos docentes permiten el contacto vivencial con adultos de su comunidad, aspecto de gran importancia en la pedagogía wayuu. No se toman en cuenta las características del pueblo wayuu para los espacios de aprendizaje dentro del aula.

El español (L2) es la lengua utilizada en clase y la escritura wayuu casi nunca es empleada por los docentes. Por todo esto, Guillén (2005) señala que las escuelas interculturales bilingües incluidas en este estudio poseen personal docente que no está formado para desempeñar su labor en esa zona indígena en particular.

Ahora bien, los resultados obtenidos condujeron a la autora a diseñar una propuesta de formación del docente para que éste pueda desempeñar adecuadamente su labor y demuestre su competencia comunicativa en wayuunaiki, de manera que pueda incidir positivamente en la competencia comunicativa de los estudiantes wayuu del nivel preescolar.

El curso propuesto para la formación de los docentes lo dividió en cuatro módulos que buscan desarrollar la competencia comunicativa del docente en su lengua materna, a la vez que ofrece un conocimiento en las áreas de la Educación Intercultural Bilingüe, la gramática y la literatura wayuu, las teorías que sustentan la enseñanza de la lengua y la vinculación de la Educación Intercultural Bilingüe con la enseñanza del nivel preescolar.

La propuesta está fundamentada en los lineamientos curriculares de la Educación Inicial y ajustada al marco legal venezolano. Además, se basó en el modelo lingüístico comunicativo de Bruzual (2002).

El módulo I pretende sensibilizar a los docentes acerca de la importancia de la EIB. El módulo II está referido a las teorías que sustentan la enseñanza del lenguaje. El módulo III aborda la lectura y la escritura en wayuunaiki, persigue desarrollar la

competencia comunicativa de los docentes así como su competencia lingüística. Por último, el modulo IV se centra en la EIB en el nivel preescolar.

Sobre el modulo II resulta importante mencionar que tiene especial interés para esta investigación, por cuanto Guillén incluyó en los contenidos conceptuales las teorías que sustentan la enseñanza del lenguaje provenientes de la psicolingüística y de la lingüística cognitiva. También, agregó aspectos como la sociolingüística, el bilingüismo, la dialectología, la didáctica de la lengua y el enfoque comunicativo de Bruzual (2002). En nuestra opinión, estos contenidos acercan al docente al modo cómo el niño aprende, al cómo construye el conocimiento de su lengua y también a construir una didáctica de la lengua escrita pertinente al niño indígena que tiene en las aulas.

Entre las conclusiones se destacan que las instituciones educativas del Municipio Páez muestran una práctica pedagógica deficiente en el nivel preescolar. Aunque todos los docentes son wayuu éstos no atienden a los principios de la Educación Intercultural Bilingüe. Hay un escaso número de docentes hablantes del wayuunaiki y poca motivación al estudio de la lengua. En las clases se emplea fundamentalmente el español y no se contribuye al mantenimiento y desarrollo de la lengua hablada por la comunidad lingüística del territorio donde se encuentra la escuela.

Algunos docentes son bilingües sustractivos (aquellos que han perdido la lengua por la escolarización occidental). El mayor problema se evidenció en las competencias escritas. Las docentes no lo leen ni lo escriben. El wayuunaiki está prácticamente ausente de las clases y no se toma en cuenta el contexto cultural. Las canciones y los juegos se utilizan escasamente así como los textos orales y escritos en la lengua materna son poco producidos como recurso didáctico.

Sobre esta propuesta, se puede resaltar el énfasis de la autora en el conocimiento de la gramática de la lengua materna por parte del docente wayuu, así como también en el desarrollo de las competencias de lectura y de escritura que lo capaciten para usar la lengua con propiedad en las aulas del nivel preescolar y, con ello, alcanzar los

principios de la EIB. Igualmente, se considera que la propuesta de formación docente contribuirá en la construcción de un marco teórico conceptual sobre el aprendizaje de una lengua materna en un contexto bilingüe por parte de los docentes. Con esto último, se espera la adecuación y diseño de una didáctica de la lengua, al conocimiento de las mejores estrategias de enseñanza y los recursos más efectivos para que los niños de 3 a 6 años adquieran el wayuunaiki de manera natural.

Esta investigación se consideró relevante en virtud de que el procedimiento utilizado para la recolección de información relativa al desempeño docente para la enseñanza del wayuunaiki, sirvió de modelo al momento de diseñar el instrumento que diagnosticó el proceso de enseñanza de los sujetos de nuestra investigación.

### **Investigaciones relacionadas con las estrategias de enseñanza de la lengua con niños wayuu**

Con respecto al tema de las estrategias de enseñanza del wayuunaiki, se encontró una investigación titulada *Estrategias didácticas para la enseñanza del wayuunaiki en las instituciones educativas* realizada por Luego (2011). Dicha investigación estuvo orientada a analizar las estrategias de enseñanza del wayuunaiki utilizadas en las instituciones educativas del Municipio Rosario de Perijá, estado Zulia, así como a proponer otras más efectivas.

Fue un estudio descriptivo, de campo, con un diseño no experimental. La población estuvo constituida por los 54 docentes de las instituciones seleccionadas. Dispuso de la técnica de la encuesta y diseñó un cuestionario. El mismo estuvo conformado por 43 ítems con la disponibilidad de cinco alternativas de respuesta (Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca y nunca). Para los resultados utilizó la estadística descriptiva.

En el marco teórico desarrolló de manera amplia las estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales que se pueden utilizar en el proceso de

enseñanza., basándose en diversos y reconocidos autores en el tema de las estrategias.

En los resultados se evidenció que los docentes usan ocasionalmente las estrategias preinstruccionales aplicadas a la enseñanza del wayuunaiki. Mientras que las estrategias coinstruccionales son utilizadas de manera más continua, siendo las más frecuentes las ilustraciones y en menor proporción las analogías y los mapas conceptuales. En cuanto a las estrategias postinstruccionales, los docentes usan siempre los resúmenes y las redes semánticas.

Posteriormente, Luengo (2011), diseñó una propuesta de estrategias didácticas para la enseñanza del wayuunaiki en la que describe las estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales planteadas por Díaz Barriga (2005). Presenta, además, una serie de recursos coincidentes con la cultura wayuu para desarrollar las estrategias antes mencionadas, como los son la Guía para la didáctica de la lectura y escritura desde la educación propia wayuu de Silva (2000); el Diccionario español Wayuunaiki Pütchimaajatü; el texto Flora y fauna de la Guajira Venezolana; Relatos wayuu de José Enrique Pocaterra; Nukujala wayuu; La leyenda de Waleker; El origen de los tejidos de Ramón Paz Ipuana y Jorge Pocaterra.

En dicha propuesta, la autora le muestra a los docentes cómo abordar en el aula los objetivos o intenciones educativas, las preguntas intercaladas, las pistas tipográficas y discursivas, las ilustraciones, las analogías, los mapas conceptuales, los resúmenes y redes semánticas, partiendo de temas que presenta como ejemplos e incluye los textos en wayuunaiki.

Esta investigación se considera un antecedente valioso por dos razones. La primera, porque aborda el tema de la enseñanza de la lengua materna haciendo uso de las estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales que, llevadas al aula, garantizan éxitos en el aprendizaje del alumno, pues aprende a aprender alejándolo del aprendizaje memorístico, mecánico, propio de modelos tradicionales. Y la

otra, porque la autora pudo encontrar, seleccionar y ejemplificar las estrategias de enseñanza con textos escritos propios de la cultura indígena wayuu, cuyos autores se han destacado por materializar la lengua materna, por divulgar la literatura oral tan rica que poseen, y con ello que el wayuunaiki perdure en el tiempo y en el espacio.

Otro trabajo que da cuenta de las condiciones de aprendizaje de la lengua escrita en las comunidades indígenas fue el llevado a cabo por Castillo (2009) titulado *Políticas de alfabetización en segunda lengua en las escuelas indígenas wayuu del estado Zulia*. La investigación persiguió analizar las políticas de alfabetización en castellano implementadas por las docentes de Educación Preescolar de la Parroquia Idelfonso Vázquez del Municipio Maracaibo, Estado Zulia.

La investigación fue descriptiva- explicativa. Las técnicas de recolección fueron la entrevista y el análisis documental. El instrumento fue un cuestionario semiestructurado de preguntas abiertas y de selección múltiple, con una confiabilidad de 0.76. El análisis de la información fue cualicuantitativo.

La población de este estudio estuvo constituida por los diez Centros de Educación Inicial ubicados en la Parroquia Idelfonso Vázquez pertenecientes al Municipio Escolar Maracaibo N° 1 del Municipio Maracaibo, Estado Zulia. Los resultados de dicha investigación permitieron a la autora plantear las siguientes conclusiones:

El castellano como segunda lengua se enseña simultáneamente con el wayuunaiki, con predominio del castellano, pues las docentes inician la alfabetización en castellano. Los métodos sintéticos de enseñanza de la lectura son los más utilizados para alfabetizar; entre ellos se encuentran los métodos silábicos y los fonéticos.

Las estrategias didácticas que prevalecen son las que se derivan de esos métodos silábicos y fonéticos, entre las que figuran las copias, las caligrafías, lectura en voz alta de textos fragmentados y los dictados. Las estrategias de lectura que desarrollan la comprensión lectora no se utilizan. Los recursos didácticos que utilizan para el

aprendizaje de la lengua escrita son: los pizarrones, las cartillas, los aprestos, los periódicos y revistas, los libros de iniciación a la lectura, los abecedarios y los textos literarios. Menor uso tienen las enciclopedias.

En cuanto a los fundamentos teóricos de esas estrategias, los resultados evidenciaron que el modelo de lectura y escritura de las docentes es el modelo por habilidades, que explica la lectura como descifrar y la escritura como copiar. De allí que, el aprendizaje de la lengua escrita se da por asociación de lo gráfico con lo sonoro y de la imagen con la palabra.

El papel del sujeto de aprendizaje es el de un sujeto pasivo que, gradualmente, va memorizando y asociando letras, sílabas, fonemas, hasta formar palabras, frases y finalmente, párrafos. Alfabetizar es, entonces, conocer el código y descifrarlo. En conclusión, las estrategias carecen de fundamentos teóricos conceptuales ajustados a los aportes de las investigaciones psicolingüísticas actuales que resaltan el carácter dinámico de los procesos de lectura y escritura. Por tanto, carecen del rigor metodológico aportado por los adelantos en investigaciones del área de la didáctica de la lengua escrita (Serrano y otros, 2002).

Se encontró que la alfabetización es predominantemente en castellano, con base en metodologías tradicionales. Los resultados indican que en los alumnos existe interés por la lengua escrita, así como algunas dificultades de comunicación. Por lo que la investigación concluyó que hace falta la ejecución de políticas de alfabetización cónsonas con el marco legal de la educación intercultural bilingüe y con los principios de una didáctica de la segunda lengua.

### **2.5.1 Programas de formación existentes en EIB**

En Venezuela, la carrera de Educación Intercultural Bilingüe la ofrece el Instituto Pedagógico Rural El Mácaro en sus dos núcleos, uno es el Núcleo Turmero, estado Aragua, y el otro, en el Núcleo Zulia, ambos adscritos a la Universidad Pedagógica

Experimental Libertador (UPEL). Tiene una duración de 10 semestres y otorga el título de Profesor en Educación Intercultural Bilingüe.

La carrera tiene como objetivo formar un docente que demuestre habilidades y destrezas en el manejo de la lengua indígena y de la lengua española. Capaz de emplear con propiedad estrategias, técnicas y procedimientos para el aprendizaje significativo de los educandos residenciados en las zonas indígenas y limítrofes del país. Es un promotor de la actividad orientada hacia el desarrollo comunitario, escolar y local y defensor de los derechos de los indígenas, de su patrimonio cultural y del patrimonio cultural nacional. Es investigador de los problemas propios de las zonas indígenas.

La UPEL define al egresado en EIB de la siguiente manera:

“Poseerá destrezas necesarias para desempeñar los roles de investigador, orientador, facilitador, evaluador, planificador, representante de su etnia, promotor social y económico, ecologista y administrador de la EIB. En tal sentido, poseerá una actitud gerencial que le facilitará la orientación, dirección y puesta en práctica dentro de un criterio total, coherencia sistemática y eficiencia de la EIB”. ([www.iprm.upel.edu.ve](http://www.iprm.upel.edu.ve)).

Cientos de indígenas se han formado en esta institución pionera en la EIB venezolana y se encuentran en las diversas instituciones educativas del pueblo al que pertenecen.

Por otro lado, y en lo que respecta a experiencias actuales de programas de formación para docentes indígenas en la región zuliana, existe actualmente un Diplomado de Formación y Actualización docente en Educación Intercultural que nació como una oferta académica de la Universidad del Zulia para fortalecer los vínculos con la comunidad y propiciar la pertinencia sociocultural con el entorno.

Desde el 2008, la División de Extensión de la Facultad Experimental de Ciencias y el Departamento de Estudios Socioantropológicos de la Dirección de Cultura de la Universidad del Zulia, está ofreciendo este diplomado para responder a una necesidad

concreta de los docentes en ejercicio de obtener herramientas teórico metodológicas que les permitan cumplir con las exigencias de la modalidad Educación Intercultural bilingüe en el estado Zulia. Entre sus múltiples objetivos se encuentran:

- Valorar la interculturalidad como eje de las relaciones interétnicas en un país pluricultural como enfoque educativo pertinente y necesario en la sociedad actual para fortalecer las identidades.
- Afianzar el conocimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje reconociendo las particularidades de los pueblos indígenas y su incorporación en el aula, fortaleciendo la relación escuela comunidad
- Reconocer la diversidad cultural y la necesidad de una educación propia, intercultural bilingüe.
- .Avanzar en la construcción de un currículo propio para la educación intercultural bilingüe
- Valorar la diversidad lingüística y generar estrategias para su incorporación en el currículo y en la práctica educativa.

El diplomado está estructurado en diez módulos que se muestran en el cuadro siguiente:

**Cuadro N° 4: Estructura del Diplomado en Educación Intercultural Bilingüe**

Módulos	Contenido
1	Interculturalidad y educación: posibilidades y contradicciones en el contexto latinoamericano.
2	Venezuela, diversidad cultural e interculturalidad
3	Educación Intercultural Bilingüe en América latina y Venezuela.
4	Pueblos indígenas, educación y leyes venezolanas.
5	Antropología de la niñez. Pautas de crianza, socialización y escuela intercultural.
6	Planificación lingüística
7	Hacia la construcción de un currículo intercultural.
8	Hacia un perfil del maestro de EIB
9	Uso y producción de materiales pedagógicos. Las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza aprendizaje.
10	Pasantía y exposición de experiencias.

Fuente: Diplomado en EIB de LUZ. Elaborado por Castillo (2014)

En lo que respecta al financiamiento, este diplomado cuenta con la cooperación técnica y financiera de la UNICEF en todas las actividades académicas y hasta el momento se han inscrito cinco cohortes. Iniciativas como ésta de la Universidad del Zulia constituyen verdaderos retos encaminados a la formación del docente indígena, protagonista en los cambios educativos y sociales.

La última experiencia de formación que se encontró en la región, está relacionada con una Maestría en Educación Intercultural Bilingüe ofrecida por la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, aprobada por el Consejo Nacional de Universidades (CNU) en el año 2010.

Tiene como sede la Aldea Universitaria Las Guardias, ubicada en el Municipio Guajira en el Sector las Guardias en el estado Zulia y constituye una oportunidad para todos los docentes activos de la región de continuar su formación como docentes e investigadores del contexto indígena, de profundizar en los problemas que los afectan y buscar las soluciones para transformar sus realidades.

## **2.6 Perfil del docente indígena**

En Venezuela, el perfil del docente indígena lo establece principalmente la Ley de pueblos y comunidades indígenas (2005), en el artículo 81, la cual establece cuatro características importantes para trabajar en el régimen de educación intercultural bilingüe. La primera es que el docente deberá ser, preferiblemente, perteneciente al mismo pueblo o comunidad de los educandos. La segunda, que debe ser hablante del idioma o idiomas indígenas de los educandos. La tercera, que sea conocedor de su cultura y, la cuarta, que estén formados como educadores interculturales bilingües. La misma ley señala que la designación de estos docentes será previa postulación de los pueblos y comunidades indígenas interesadas.

Una revisión a los objetivos de la Educación intercultural bilingüe permite inferir que éstos docentes deben poseer una sólida preparación para que puedan promover desde

el aula una educación propia para la preservación y defensa de toda la cultura de su pueblo, y, además, saber cómo proceder en la enseñanza de una lengua indígena usada por sus propios hablantes en contextos familiares y comunitarios. Deberán poseer, además, formación para enseñar el castellano por ser la lengua usada mayoritariamente.

Fuera de nuestras fronteras, el boliviano Ipiña (1997), está convencido de que deben existir ciertas condiciones para que la educación intercultural en Iberoamérica tenga futuro. Una de ellas es que las políticas culturales, económicas y sociales sean verdaderamente interculturales para reconocer a los pueblos originarios. Por esa razón, plantea las condiciones y el perfil de un educador intercultural.

Para este autor, las condiciones deben ser las actitudes habituales y las aptitudes esenciales definidas como virtudes auténticas del docente intercultural. Las actitudes habituales son: su compromiso con las causas de su pueblo, la tolerancia activa y la apertura al mundo. Entre las aptitudes esenciales incluye tres también que son: la competencia profesional con capacitación constante; capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada; dominio de la lengua materna de sus educandos y de la segunda lengua.

En resumen, este perfil coincide con lo previsto por las leyes venezolanas. No obstante, se cree que es en la realidad donde se puede confirmar si este docente intercultural está desempeñando, desde las escuelas indígenas, un trabajo coherente para consolidar la interculturalidad y la participación de su pueblo en su propio proyecto de vida.

## **2.7. La Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela**

### **2.7.1 Marco histórico y legal**

El primer antecedente venezolano de la Educación Intercultural bilingüe es el Decreto 283 del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe de fecha 20 de septiembre de

1979. Según Biord (1988) este decreto creó una gran expectativa en los círculos indigenistas del país pues establecía un régimen de educación intercultural bilingüe en términos que parecían augurar un verdadero pluralismo cultural en el campo educativo. Sin embargo, la implementación de dicho decreto no sólo enfrentó una serie de obstáculos técnicos y administrativos, sino que también ha mostrado la falta de acuerdo entre los que pudiéramos denominar la filosofía educativa del gobierno que lo decretó y la capacidad o interés del estado de asumir el reto de ponerlo en funcionamiento.

El autor sigue diciendo que "... había voluntad política transitoria de llevarlo a cabo frente a un permanente interés por dificultar, retardar o impedir iniciativas como ésta". (p. 63).

El mismo autor antes mencionado, hizo un análisis del funcionamiento del régimen de Educación Intercultural bilingüe en las escuelas Kariña del oriente de Venezuela a unos pocos años de implementado el Decreto 283, que le permitieron llegar a conclusiones como las siguientes: "recursos humanos insuficientes, grandes fallas de orientación y planificación; los materiales son insuficientes; la comunidad en general no está bien informada de los alcances y especificidad del régimen de EIB; e implementación del régimen de manera improvisada, deficiente y superficial". (p. 79-81).

La legislación venezolana ha evolucionado considerablemente desde fines del siglo XX y a comienzos del siglo XXI en materia de derechos de los pueblos y comunidades indígenas. Y decimos esto porque es con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999, cuando se reconoce a Venezuela como una sociedad multiétnica y pluricultural por sus numerosos pueblos indígenas. El Estado reconoce la existencia de todos sus pueblos y comunidades indígenas y, por ende, de todos los elementos propios como su organización política, social, económica, sus culturas, usos y costumbres previstos en su artículo 119.

En su artículo 121, se les reconoce el derecho a mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural así como a recibir "una educación propia y a un régimen educativo de

carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones”.

Igualmente, es necesario destacar el artículo 9 en el que se declara el reconocimiento de las lenguas indígenas como idiomas de uso oficial para los pueblos indígenas y el respeto que deben recibir en todo el territorio nacional por ser patrimonio cultural de la nación y de la humanidad.

A este respecto, Clarac (2003) afirma que,

“...las constituciones del siglo XIX incomprendieron y desfiguraron la realidad indígena, marginando a los propios indígenas de la época de los mínimos derechos que les correspondían como seres humanos y como pobladores primarios de la República. Ello propició que las subsiguientes constituciones del siglo XX aportaran casi nada a la reivindicación histórica social de estos pueblos, inclusive violando flagrantemente sus derechos fundamentales” (p. 260).

Este autor explica que la situación de los pueblos indígenas se mantuvo por 150 años republicanos con una concepción denigrante y violatoria de la integridad indígena. Se les concebía como un problema y como un pasado avergonzante, lo cual debía resolverse y superarse diluyendo nuestra indianidad en el seno de la moderna colectividad nacional. Es decir, para la sociedad mayoritaria, el indígena, el pobre aborígen o indio, debía transformarse en otro ser, con otra cultura para poder optar y beneficiarse de la condición de ciudadano venezolano con plenos derechos y deberes.

Este autor, además, considera que la Constitución de 1999 hace un reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas orientada por toda esa corriente internacional manifestada en los documentos sobre los derechos del hombre y de los pueblos indígenas que surgieron en la segunda mitad del siglo XX, como lo son la Declaración Universal de los derechos humanos (1948), el Pacto Internacional de los derechos civiles y políticos (1966), así como también la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007).

A continuación se presentan las leyes venezolanas que plantean el tema de la educación de los pueblos indígenas. Las mismas serán presentadas en orden cronológico a fin de resaltar los avances en materia legal logrados a través del tiempo.

### **Ley Orgánica de los pueblos y comunidades indígenas (2005)**

Posterior a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999, casi seis años después, entró en vigencia la *Ley orgánica de los pueblos y comunidades indígenas*, el 27 de diciembre de 2005 (Gaceta Oficial N° 38344), instrumento muy bien recibido por los indígenas, pues la consideraron un reconocimiento a tantos años de abandono por parte del Estado. Esta Ley amplía los derechos ya consagrados en la Constitución de 1999, ya que contiene todo lo relacionado con los derechos sociales, civiles, políticos, económicos, culturales, demarcación de hábitat y tierras indígenas, así como la forma de administración de la justicia.

El aspecto educativo se establece en el *Título IV De la educación y la cultura*, en el *capítulo I De la Educación propia y el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe*. De esta ley es necesario mencionar los artículos siguientes:

**Artículo 74.** *El Estado garantiza a los pueblos y comunidades indígenas el derecho a su educación propia como proceso de socialización y a un régimen educativo de carácter intercultural bilingüe atendiendo a sus prácticas socioculturales, valores, tradiciones, necesidades y aspiraciones.*

**Artículo 75.** *La educación propia de los pueblos y comunidades indígenas está basada en los sistemas de socialización de cada pueblo o comunidad, mediante los cuales se transmiten y recrean los elementos constitutivos de su cultura.*

**Artículo 76.** *Del Régimen de Educación intercultural Bilingüe. La EIB es un régimen educativo específico que se implementará en todos los niveles y modalidades del sistema educativo para los pueblos indígenas. Está fundamentado en la cultura, valores, normas, idiomas, tradiciones, realidad propia de cada pueblo y comunidad y en la enseñanza del castellano, los aportes científicos, tecnológicos y humanísticos procedentes del acervo cultural de la nación venezolana y de la humanidad.*

**Artículo 79.** *En el Régimen de EIB los idiomas indígenas se enseñan y emplean a lo largo de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje. La enseñanza del idioma castellano será paulatina y teniendo en cuenta criterios pedagógicos*

*adecuados. Los órganos del Ejecutivo Nacional con competencia en educación establecerán conjuntamente con los pueblos, comunidades y organizaciones indígenas, alternativas para la enseñanza de los idiomas indígenas en el sistema de educación nacional, incluyendo a las universidades públicas y privadas del país.*

**Artículo 80.** *De las instituciones educativas en comunidades indígenas. Las instituciones educativas presentes en las comunidades indígenas deben adoptar el régimen de educación intercultural bilingüe, además de cumplir con las normas legales vigentes que regulen la materia educativa y la presente ley.*

**Artículo 81.** *En el régimen de educación intercultural bilingüe, los docentes deben ser hablantes del idioma o idiomas indígenas de los educandos, conocedores de su cultura y formados como educadores interculturales bilingües. La designación de estos docentes será previa postulación de los pueblos y comunidades indígenas interesados, y preferiblemente deberán ser pertenecientes al mismo pueblo o comunidad de los educandos.*

*El Estado proveerá los medios y facilidades para la formación de los docentes en educación Intercultural bilingüe.*

De esta ley es importante resaltar para la investigación que nos ocupa el artículo 83 que establece lo siguiente.

**Artículo 83.** *De la alfabetización intercultural bilingüe. El Ejecutivo Nacional, con la participación de los pueblos, comunidades y organizaciones indígenas, diseñará y ejecutará programas de alfabetización intercultural bilingüe para indígenas y deberá proveer los recursos necesarios para tal fin.*

Los artículos citados anteriormente dejan ver el interés del Estado de garantizar a los pueblos indígenas una educación ajustada a sus particularidades culturales de modo que preserven la cultura y sus lenguas. No obstante, es importante resaltar que a pesar de este interés que se traduce en garantías legales para los indígenas, la realidad da cuenta de las numerosas dificultades que enfrenta la aplicación de esta ley.

Particularmente, la formación de los docentes indígenas no se lleva a cabo tal como está planteado desde el punto de vista legal. El contacto con las instituciones educativas en las comunidades permite constatar que la mayoría de los docentes no son indígenas, lo cual no garantiza su dominio de la lengua de la comunidad ni el conocimiento de la cultura, tradiciones, entre otros aspectos.

Posterior a esta ley de gran relevancia, se aprueba la Ley de idiomas indígenas que se comentará a continuación.

### **Ley de idiomas indígenas (2008)**

En el año 2008 se aprueba la Ley de Idiomas Indígenas (Asamblea Nacional, 2008) cuyo objeto es “regular, *promover y fortalecer el uso, revitalización, preservación, defensa y fomento de los idiomas indígenas basada en el derecho originario de los pueblos y comunidades indígenas al empleo de sus idiomas como medio de comunicación y expresión cultural*”. (Art. 1).

Señala, además, en el artículo 2, que los pueblos indígenas *tienen el deber y el derecho a usar de manera amplia y activa sus idiomas originarios en sus propias comunidades y en todos los ámbitos de la vida de la Nación. Los idiomas indígenas y el idioma castellano son los instrumentos de comunicación entre el Estado y los pueblos y comunidades indígenas en cualquier escenario e instancia pública o privada en todo el territorio nacional.*

Este artículo coincide plenamente con el artículo 94 de la Ley de pueblos y comunidades indígenas antes mencionada, el cual reza que “los *idiomas indígenas son de uso oficial para los pueblos indígenas y constituyen patrimonio cultural de la Nación y de la humanidad, de conformidad con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*”.

La importancia de esta ley radica precisamente en la valorización de las lenguas indígenas venezolanas y la oficialización de sus usos en todo el país. Esta ley menciona los idiomas oficiales, entre los que se encuentran:

“el idioma castellano y los idiomas de los pueblos indígenas siguientes: kapon (akawayo), amorúa, añú, aruako (lokono), ayamán, baniva (baniwa), baré (báre), barí, chaima, kubeo, kumanagoto, e’ñepa, jodi(jodü), jivi (jiwi), Japreria, kari’ña, kurripako, kuiva, mako, makushi, ñengatú, (jeral), pemón, (karnarakoto, arekuna, taurepan), chase (piapoko), puinave, pumé, sáliva, sanemá, sapé, timote, uruak (arutani), wotjüja (piaroa), mopuoy (mapoyo), warekena, warao, wayuu, yanomami, yavarana, (yawarana), ye´kuana (dhe´kuana) y yukpa. Más importante aún es que no niega los derechos y garantías de otros pueblos originarios no identificados en la Ley”.

A través de esta Ley se crea el Instituto Nacional de Idiomas Indígenas como un ente descentralizado de carácter académico, con personalidad jurídica y patrimonio propio, que tendrá como objeto la ejecución de políticas y actividades destinadas a la protección y defensa, promoción, preservación, fomento, estudio, investigación y difusión, así como velar por el uso adecuado de los idiomas indígenas, adaptado al desenvolvimiento natural y cultural que experimente cada uno de ellas con la participación directa y efectiva de los pueblos y comunidades indígenas. La ley especifica las competencias, atribuciones, estructura organizativa de dicho instituto.

Especial importancia tiene el **Título III sobre las Políticas lingüísticas**, ya que menciona, entre otras cosas, cómo alfabetizar a los pueblos indígenas tanto en la lengua materna como en el castellano.

**Artículo 27:** *El diseño y planificación de las políticas públicas en materia de idiomas indígenas corresponde al órgano competente en materia de educación.*

**Artículo 28:** *Los pueblos y comunidades indígenas, de conformidad al principio de participación protagónica establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, tienen derecho a participar en el diseño, planificación y ejecución de las políticas públicas relativas a los idiomas indígenas.*

**Artículo 29:** *En el proceso de la elaboración de los alfabetos, las gramáticas y los diccionarios para el uso adecuado de los idiomas indígenas, se garantiza la participación activa y protagónica de los pueblos y comunidades indígenas, atendiendo las normas y criterios lingüísticos.*

**Artículo 30:** *Toda traducción de textos o documentos oficiales debe ajustarse a las normas de uso adecuado de los idiomas indígenas, así como la edición y publicación de textos escolares y literarios, materiales didácticos, audiovisuales o publicaciones de cualquier naturaleza en idiomas indígenas.*

**Artículo 31:** *Es obligatoria la enseñanza en los idiomas indígenas, de forma oral y escrita, en todos los planteles educativos públicos y privados, ubicados en los hábitat indígenas. En las zonas rurales y urbanas habitadas por indígenas, se garantiza la educación propia y el sistema educativo bajo el principio de la interculturalidad. Corresponde al órgano rector en la política educativa, en coordinación con los demás entes competentes en materia de idiomas indígenas, velar por el cumplimiento de este precepto.*

**Artículo 34:** *El órgano competente en materia de educación debe establecer planes, programas, proyectos y actividades que incluyan la creación de cátedras,*

*seminarios y especializaciones, que permitan la difusión de los idiomas indígenas en el sistema educativo nacional.*

**Artículo 35:** *El Estado, a través de los órganos y entes competentes, con la participación de los pueblos y comunidades indígenas, debe establecer los mecanismos apropiados para la enseñanza de los idiomas indígenas. Éstos incluyen la formación de los docentes indígenas y no indígenas, elaboración y aprobación de los alfabetos, gramáticas, técnicas pedagógicas y didácticas interculturales, publicación de materiales educativos y culturales, y la elaboración de cualquier material necesario para la enseñanza.*

**Artículo 36:** *Los idiomas en peligro de extinción deben recibir una atención prioritaria en la planificación lingüística, educación intercultural bilingüe, investigación y publicación de diversos tipos de textos.*

**Artículo 37:** *Corresponde al Instituto Nacional de Idiomas Indígenas en coordinación con los órganos y entes competentes en materia educativa, cultural y de pueblos indígenas, implantar, desarrollar y fortalecer los nichos lingüísticos en aquellas comunidades que hayan perdido o se encuentren amenazados de perder sus idiomas originarios.*

*El funcionamiento de los nichos lingüísticos debe desarrollarse con la participación decisiva de los miembros de los pueblos y comunidades indígenas, dando lugar a la participación protagónica de los ancianos y ancianas indígenas.*

### **Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA, Asamblea Nacional, 2008)**

Los derechos y deberes de la niñez venezolana están garantizados en una ley única en su estilo que se originó en Venezuela a finales de los noventa para ratificar la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño aprobada el 20 de Noviembre de 1989 en la Asamblea General de las Naciones Unidas.

La LOPNNA convierte al niño en sujeto de derechos y el Estado asume el compromiso de brindarle protección integral referida a la protección social y a la protección jurídica. Consagra el documento los derechos a todos los niños, niñas y adolescentes, así como los deberes que tienen que cumplir con la familia y la patria. Esta ley define al niño y niña como toda persona con menos de doce años de edad y al

adolescente como toda persona con doce o más y menos de dieciocho años de edad (Art. 2).

La Ley parte del principio de igualdad y no discriminación. Se aplica por igual a todos los niños, niñas y adolescentes sin discriminación alguna fundada en motivos de raza, color, sexo, edad, idioma, pensamiento, conciencia, religión, creencias, cultura, opinión política o de otra índole, posición económica, origen social, étnico o nacional, discapacidad, enfermedad, nacimiento o cualquier otra condición de los niños, niñas o adolescentes, de su padre, madre, representante o responsable, o de sus familiares (Art. 3).

En materia de derechos de los niños y niñas indígenas, se mencionan los siguientes:

**Artículo 36:** *Derechos culturales de las minorías. Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a emplear su propio idioma, especialmente aquellos pertenecientes a minorías étnicas, religiosas, lingüísticas o indígenas.*

**Artículo 60:** *Educación de niños, niñas y adolescentes indígenas. El Estado debe garantizar a todos los niños, niñas y adolescentes indígenas regímenes, planes y programas de educación intercultural bilingüe que promuevan el respeto y la conservación de su propia vida cultural, el empleo de su propio idioma y el acceso a los conocimientos generados por su propio pueblo o cultura y de otros pueblos indígenas.*

Para la investigación, esta ley reviste gran importancia porque el nivel de Educación Inicial ocupa los primeros seis años de vida de los niños y niñas venezolanos. De modo que, los docentes de este nivel educativo deberán ajustar su proceso de enseñanza al marco legal existente así como respetar todas las consideraciones que las leyes estipulan. Además, los seis primeros años de vida son determinantes para la adquisición eficiente tanto de la lengua materna como de una segunda lengua. Así pues, el docente de educación inicial está llamado a promover el uso de la lengua indígena propia de sus educandos.

## **Ley Orgánica de Educación (Asamblea Nacional, 2009)**

Una revisión exhaustiva de las leyes de educación venezolanas revela que es en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2009 cuando aparece, por primera vez, el término Educación Intercultural Bilingüe como modalidad del sistema educativo venezolano. En la LOE de 1980 apenas se reflejó en su Artículo 51 lo siguiente:

“El Estado prestará atención especial a los indígenas y preservará los valores autóctonos socioculturales de sus comunidades, con el fin de vincularlos a la vida nacional, así como habilitarlos para el cumplimiento de sus deberes y disfrute de sus derechos ciudadanos sin discriminación alguna. A tal fin se crearán los servicios educativos correspondientes. De igual modo, se diseñarán y ejecutarán programas destinados al logro de dichas finalidades”. (Ley Orgánica de Educación, 1980)

En la actualidad, el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano establece que la Educación Intercultural es un subsistema...”que atiende la educación integral de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, desde los contextos de coexistencia de diversidad cultural, teniendo como punto de partida la educación propia. (Ministerio del Poder Popular para la educación, 2007, p.30).

Según la LOE (2009), la educación intercultural transversaliza al Sistema Educativo y crea condiciones para su libre acceso a través de programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y de comunidades indígenas y afrodescendientes, valorando su idioma, cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitologías entre otros, así como también su organización social, económica, política y jurídica, todo lo cual constituye patrimonio de la Nación. El acervo autóctono es complementado sistemáticamente con los aportes culturales, científicos, tecnológicos y humanísticos de la Nación venezolana y el patrimonio cultural de la humanidad.

Señala además que, la educación intercultural bilingüe es obligatoria e irrenunciable en todos los planteles y centros educativos ubicados en regiones con población indígena, hasta el subsistema de educación básica. Se regirá por una ley especial que

desarrollará el diseño curricular, el calendario escolar, los materiales didácticos, la formación y pertinencia de los docentes correspondientes a esta modalidad.

A continuación, se mencionarán las características generales del Subsistema Educación Intercultural Bilingüe.

1.- La educación propia de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes es punto de partida y parte constitutiva de la educación Intercultural, como expresión de la cultura propia y continuidad de los pueblos indígenas.

2.- La oralidad como la forma principal de construcción de los conocimientos y de transmisión de costumbres y tradiciones, con la participación de los ancianos, las ancianas, los sabios y las sabias de la comunidad.

3.- En el proceso educativo se destacan formas de convivencia colectiva y de organización sociocultural, caracterizadas por las relaciones sociales de parentesco.

4.- El ambiente de aprendizaje se desarrolla de acuerdo a la cosmovisión de cada pueblo y comunidad, al espacio geográfico, calendario de tradiciones culturales y actividades de recreación.

5.- El aprendizaje centrado en la familia, a través de los padres, las madres, los abuelos y las abuelas, de acuerdo con los modelos propios de socialización colectiva de cada pueblo y comunidad originaria.

6.- Los maestros y las maestras son estudiantes y, al mismo tiempo, defensores y defensoras de su propia cultura.

7.- Reconoce a la naturaleza como un elemento fundamental de la población indígena.

8.-El idioma indígena se estudia en cada ambiente de aprendizaje como primer idioma para fortalecer su expresión oral y escrita; mientras que, como segunda lengua, se estudia el castellano.

9.- Se desarrolla en espacios territoriales indígenas, afrodescendientes, rurales, urbanos y fronterizos (Tomado del Diseño curricular del Sistema educativo Bolivariano, 2007, p. 29-30).

### **2.7.2 Marco legal internacional de la Educación Intercultural Bilingüe**

En el ámbito global, los pueblos indígenas, la protección al niño y la niña indígenas así como la Educación Intercultural Bilingüe están amparados en una serie de instrumentos jurídicos que en su mayoría se gestaron en el siglo XX. Amodio (2005), afirma que, aunque estos instrumentos no garantizan el cumplimiento de sus derechos, se convierten en el asidero jurídico cuando se trate de defenderse como pueblos. Entre ellos se encuentran:

- La Declaración Universal de los Derechos humanos de la ONU (1948).
- Pacto internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, sociales y Culturales (1966). Artículo 27.
- El Convenio 169 sobre los Pueblos indígenas y Tribales (1989). Artículos 26 al 31.
- Convención sobre los Derechos del Niño aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). Artículo 30.
- Declaración Universal de Derechos Colectivos de los Pueblos (1990). Artículo 91.
- Declaración sobre los Derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas. Resolución 47/135 de 18 de diciembre de 1992. Artículo 2.
- Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996). Artículos 24 al 29.
- La Declaración Americana sobre los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas (1997). Artículo IX.

- La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007)

Todos estos instrumentos reconocen aspectos importantes en la preservación de los pueblos indígenas, y coinciden en el papel que juega la educación propia para que las nuevas generaciones aprendan y usen la lengua materna con dignidad, sin discriminación. En consecuencia, los Estados que ratifican las convenciones y las declaraciones están obligados a garantizar esos derechos a sus pueblos adoptando las medidas más adecuadas para el logro de éstos.

Ruiz (2007), tras evaluar la situación indígena en México, asevera que hay que reconocer que se han dado avances en los últimos años en materia de derechos indígenas, pero que las relaciones siguen siendo asimétricas, pues no basta que se reconozca la existencia de una cultura diferente y no se le dé el verdadero valor o haya un falso reconocimiento. Por esa razón insiste en el papel del Estado como garante de esos derechos.

El Estado venezolano se ha impuesto un gran reto al darle a los derechos de los indígenas rango constitucional. Y los pueblos indígenas venezolanos esperan hechos concretos no sólo en materia educativa, sino en todos los aspectos en los que se les ha marginado.

## **2.8. La Educación Intercultural Bilingüe en el contexto zuliano**

El estado Zulia es la entidad que concentra el mayor porcentaje de población a nivel nacional con 3.704.404 habitantes en 21 municipios, así como también posee el mayor porcentaje de población indígena, ya que, como se comentó en párrafos anteriores, en su territorio habitan cinco pueblos indígenas que son: Añú, Barí, Yukpa, Japreria y Wayuu, según las cifras del XIV Censo de Población y Vivienda que se realizó a finales del 2011 por el Instituto Nacional de Estadística.

Los órganos en materia de Educación son la Zona Educativa – Zulia, por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) y la Secretaría de Educación, dependiente de la Gobernación del Estado Zulia. Ambas dependencias administran la educación de toda la región tanto de las instituciones públicas como las arquidiócesanas y privadas.

La Zona Educativa- Zulia posee una Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe que tiene como misión dar cumplimiento a las políticas educativas nacionales para atender a la diversidad cultural, orientando sus acciones hacia la educación integral de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, considerando el idioma materno, la cultura y la educación propia como base de la interculturalidad, garantizando el acceso, permanencia, fortalecimiento y revitalización cultural con sentido de inclusión y calidad.

Esta Coordinación desarrolla sus acciones en todo el estado Zulia en todo lo que concierne a la determinación de las instituciones educativas con población indígena a fin de: asignar los docentes de EIB que correspondan según la cantidad de población escolar; la aplicación de los lineamientos metodológicos; la dotación de recursos, así como cualquier asunto administrativo que de ello se derive.

Desde el punto de vista administrativo, las instituciones educativas del estado Zulia, y de toda Venezuela, están distribuidas por municipios escolares. Es decir, todas las instituciones educativas que ofrecen desde la Educación Inicial hasta la Educación Media, tanto públicas como privadas, que se encuentran en una parroquia son asignadas a un municipio escolar quien las dirige y coordina. Éstos funcionan en sedes en cada parroquia y sus coordinadores se ocupan de las funciones de planificación, organización, supervisión y control de todos los aspectos académicos y administrativos.

Particularmente, la parroquia Idelfonso Vásquez pertenece al Municipio Escolar Número 6, denominado Municipio Escolar Intercultural por ser la parroquia con mayor número de población indígena urbana. Su sede se encuentra ubicada en la Escuela Básica Nacional Miguel Ángel Jusayu. Allí también se encuentra la Coordinación

Municipal de Educación Intercultural Bilingüe, quien ejecuta y evalúa las acciones de esta modalidad atendiendo todo lo relacionado a la asignación del personal docente, su formación y capacitación permanentes.

Durante el desarrollo de la investigación fue difícil el acceso a información importante relacionada con la cantidad de instituciones educativas interculturales bilingües en la región, así como el porcentaje de docentes indígenas, pues se encontraban en proceso de construcción de una base de datos. El presupuesto de esta modalidad es asignado en su totalidad por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, órgano del Estado para garantizar una educación gratuita y obligatoria a todos los ciudadanos. Por lo tanto, es quien se ocupa de los sueldos y salarios del personal docente, administrativo y obrero; de la construcción, remodelación y mantenimiento de las instituciones educativas; del mobiliario y equipos; de los recursos y materiales de aprendizaje; de los programas de comedores escolares; transporte escolar, actualización y adiestramiento de profesores, entre otros.

## **2.9. La Educación intercultural bilingüe y la Educación Inicial**

El sistema escolar venezolano lo comprenden niveles y modalidades. La Ley Orgánica de Educación (2009) lo estructura en dos subsistemas. El subsistema Educación Básica incluye tres niveles: Educación inicial (con dos etapas: Maternal y Preescolar), Educación primaria (seis años, de primero a sexto grado) y Educación Media (tiene dos opciones: Media General con cinco años de duración, de primero a quinto año y, Educación Media Técnica, con seis años de duración, de primero a sexto año). El subsistema de Educación Universitaria comprende los niveles de pregrado y postgrado universitarios.

Las modalidades del sistema escolar son la Educación especial, la Educación de jóvenes, adultos y adultas, la Educación en fronteras, la Educación rural, la Educación para las artes, la Educación militar, la Educación intercultural y la Educación intercultural bilingüe.

Con respecto a la Educación Inicial, ésta constituye el primer nivel del sistema escolar venezolano. Posee dos etapas: Maternal (0-3 años) y Preescolar (3 a 6 años). Es un nivel obligatorio y gratuito con énfasis en la atención pedagógica como un proceso continuo dirigido al desarrollo y al aprendizaje. El Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación y Deportes, 2005) señala lo siguiente:

“Se concibe como una etapa de atención integral al niño y a la niña, desde su gestación hasta cumplir los 6 años, cuando ingresan al primer grado de Educación Básica, a través de la atención convencional, con la participación de la familia y la comunidad”. (p. 19).

En cuanto a la etapa maternal, ésta se ocupa de la atención integral de los niños y niñas desde su gestación hasta cumplir los 3 años de edad y considera a la familia y a la madre protagonistas fundamentales en esta etapa de la vida para establecer el afecto y la comunicación que les permitirá el desarrollo social y emocional. Para este nivel se considera la atención convencional (ofrecida en las instituciones educativas) pero prevalece la atención no convencional ofrecida directamente a la familia, en los centros comunitarios y a través de los medios de comunicación masivos. También incluye este nivel la atención a las mujeres embarazadas a través de orientaciones en materia de salud, alimentación, estrategias que favorecen el desarrollo integral, de manera que cuenten con las herramientas necesarias para potenciar la educación maternal.

Por su parte, la educación preescolar, se ocupa de la atención integral de los niños y niñas desde los 3 años hasta cumplir los 6 años, tanto por la vía convencional como no convencional en la familia y en las comunidades. Esta etapa continúa con la atención pedagógica con distintos actores o personas significativas y la implementación de diversas situaciones de aprendizaje que contribuyan al desarrollo pleno de las potencialidades y la construcción de una base firme que garantice el éxito del próximo nivel del sistema escolar, la educación básica.

Esta concepción de la Educación Inicial se enmarca en un enfoque humanista cuyo centro es el ser humano como ser social y la educación la concibe como un continuo desarrollo humano que se ejecuta a través de los procesos de enseñanza y

aprendizaje. (Ministerio de Educación y Deportes, 2005, p. 18). Concibe al niño y a la niña como sujetos de derecho, desde una perspectiva de género, seres sociales, integrantes de una familia y de una comunidad, que poseen características personales, sociales, culturales y lingüísticas particulares que aprenden en un proceso constructivo y relacional con su ambiente. El currículo privilegia a la familia por el ser el escenario de socialización donde se asegura la formación de la personalidad, de los valores y de la ciudadanía.

El encuentro de la Educación inicial con la Educación intercultural bilingüe está precisamente en su esencia. La atención pedagógica debe atender a cada niño y niña en su contexto, atendiendo a las características particulares, resaltando el papel que la familia y la comunidad tienen en la crianza de sus hijos. Es en este rango de edad, de 0 a 6 años, en el que los niños adquieren su lengua materna y hasta una segunda lengua, así como el desarrollo de habilidades cognitivas, psicomotoras, físicas, sociales y emocionales.

El hogar y el centro de educación inicial son los lugares donde se fragua la identidad cultural, el aprendizaje de los valores hacia lo propio y lo ajeno, la tolerancia, el respeto. La escuela debe ser ese espacio en donde el niño se descubra a sí mismo como parte de un entorno sociocultural para contribuir a la preservación de su identidad. De allí que, la modalidad Educación Intercultural Bilingüe deba amalgamarse con la Educación inicial para que ambas alcancen los fines que persiguen en la educación venezolana.

En el año 1993 se crearon los Nichos lingüísticos, propuestos por el Ministerio de Educación como una extensión del Programa Intercultural Bilingüe. Están orientados al aprendizaje de la lengua materna en hogares indígenas seleccionados, así como de los diferentes aspectos de la cultura originaria. Estos nichos lingüísticos poseen unos 15 a 25 niños y están a cargo de madres, abuelas y otras mujeres indígenas de la comunidad, así como de un equipo de profesionales de la docencia y de disciplinas afines para supervisar y evaluar la experiencia educativa.

Estos nichos funcionan como preescolares, ya que ofrecen una educación inicial indígena, base para la educación intercultural. Mattei (2009), apunta que en el caso de los indígenas del estado Amazonas, en las comunidades la transmisión intergeneracional de la lengua materna ha sido interrumpida de tal modo que un porcentaje relativamente elevado de niños sólo habla castellano por lo que su incorporación al Programa de EIB se hace más difícil. (p. 379).

En el estado Zulia, los docentes hacen un esfuerzo sostenido para garantizar que los cientos de niños de Educación Inicial puedan aprender a usar su lengua materna, pero muchos factores lo impiden. La educación de los niños y niñas indígenas debe garantizarles la apropiación de todos sus elementos culturales y la adquisición de la lengua materna en un contexto natural para que sientan orgullo de ser quienes son.

## **2.10. Aprendizaje de la lengua materna en contextos bilingües**

El pueblo wayuu es bilingüe, por tanto se explicarán aquí las dos lenguas que utilizan para comunicarse en los distintos ámbitos de la sociedad.

### **2.10.1. Lengua materna del Wayuu: El wayuunaiki.**

La lengua materna del pueblo Wayuu es el wayuunaiki, una lengua de la familia lingüística Arawak. Ésta y la lengua Caribe son, según Mattei (2009), las dos grandes familias lingüísticas ampliamente representadas en Venezuela. Según la autora, la familia arawak es la más importante de Venezuela, demográfica y demolingüísticamente porque representa más del 60% de los hablantes indígenas. No por ello escapa del peligro de extinción y señala además que...

La mitad de las lenguas indígenas en Venezuela están severamente amenazadas. Es obvio que existen diferentes grados y factores de deterioro según el número de hablantes en lengua indígena, según la importancia del bilingüismo y el uso del idioma, según el entorno en el que se encuentra el hablante. (Mattei, 2009, p. 499).

De la familia lingüística arawak las lenguas severamente amenazadas son el Añú, Baniva, Baré, Lokono, Warekena. Y entre las no amenazadas figuran el kurripako, Piapoko y el wayuunaiki. Mosonyi y Rengifo (1983), señalan que los adultos tienden a mantener y transmitir su lengua originaria conservando celosamente sus profundas tradiciones culturales, sus danzas, sus ritos, su apego a la tierra y a su lengua.

Pocaterra (2002) explica que el alfabeto del wayuunaiki se basa en el sistema de Alfabeto de lenguas indígenas (ALIV) fundamentado en numerosos estudios e investigaciones desarrolladas por Esteban Emilio Mosonyi, lingüista venezolano de gran trayectoria. El alfabeto del wayuunaiki está conformado por 22 letras, de las cuales seis son vocales y 16 son consonantes. Las vocales son: **a, e, i, o, u, ü**. Y las consonantes son: **ch, j, k, l, m, n, ñ, p, r, s, sh, t, v, w, y, 'apóstrofo)**

Dicho alfabeto del wayuunaiki fue aprobado oficialmente por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes para ser usado en los planteles educativos interculturales bilingües mediante Resolución N° 83 del 15 de marzo de 1982, al igual que otros alfabetos de ocho lenguas indígenas del país: jivi, kari'ña, pemón, warao, yanomami, pumé, yekuana y yukpa (Pocaterra, 2002). A manera de permitir el conocimiento de esta lengua, se presenta un cuadro con algunas características relevantes.

**Cuadro N° 6: Características del alfabeto del wayuunaiki.**

Elemento de la lengua	Wayuunaiki	Explicación
Las vocales	<p><b>Hay vocales simples:</b> Son seis: <b>a, e, i, o, u, ü</b>.</p> <p><b>Hay vocales largas:</b> <b>aa, ee, ii, oo, uu, üü</b></p>	<p>Las primeras cinco vocales coinciden con las del castellano, a excepción de la vocal ü. Esta ü se pronuncia estirando los labios hacia atrás como sonriendo.</p> <p>Existen las vocales largas o geminadas que se indican en la escritura mediante la duplicación de la vocal correspondiente. Ejemplos: aapiaa, eeshi, iita, ootoo, uuchi. Su pronunciación se alarga mayor tiempo</p>
Las consonantes	Son 16: <b>ch, j, k, l, m, n, ñ, p,</b>	De las 16 consonantes, 11 se

	<p><b>r, s, sh, t, v, w, y, '.</b></p> <p>Las consonantes propias de wayuunaiki son: sh y el apostrofo, '.</p> <p>Consonantes iguales al castellano pero con sonidos diferentes: L, R, Y.</p>	<p>leen y se escriben también como en el castellano.</p> <p>El fonema consonántico <b>sh</b> es parecido a la S casi friccionando la punta de la lengua con los dientes mientras se suelta el aire. La j indica el sonido h, de aspiración sorda. El apostrofo, '.representa el saltillo u oclusiva glotal cuya pronunciación corresponde a una pausa entre sílabas que interrumpe momentáneamente los sonidos de las vocales anteriores a ella.</p> <p>La eee se pronuncia expresando simultáneamente la r y la l del castellano.</p> <p>La r se escribe sencilla en todos los casos pero su pronunciación es fuerte como la rr del castellano.</p> <p>La y tiene un sonido más suave o menos acentuado que el castellano.</p>
<p>La sílaba</p>	<p>Hay sílabas livianas y pesadas.</p>	<p>Las sílabas livianas están formadas por una vocal corta a la que le puede anteceder cualquier consonante o estar sola. Ejemplo: A-ma (caballo).</p> <p>Las sílabas pesadas están formadas por:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Por una vocal larga con o sin consonante al inicio de la sílaba. Ejemplo: Ee-waa.</li> <li>2. Por un diptongo donde la primera vocal es (a-e-o) y la segunda vocal (i-u-ü) con o sin consonante al inicio de la sílaba. Ejemplo: Ou-taa (muerte).</li> <li>3. Por una vocal corta que puede estar acompañada o no de una consonante en su inicio, pero que le sigue otra consonante que cierra la sílaba. Ejemplo: Et-kai.</li> </ol> <p>Para la separación de palabras que tenga glotal o saltillo, éste forma parte de la sílaba con la vocal que le sigue. Si no le sigue una vocal, forma sílaba con la anterior. Ejemplos:</p>

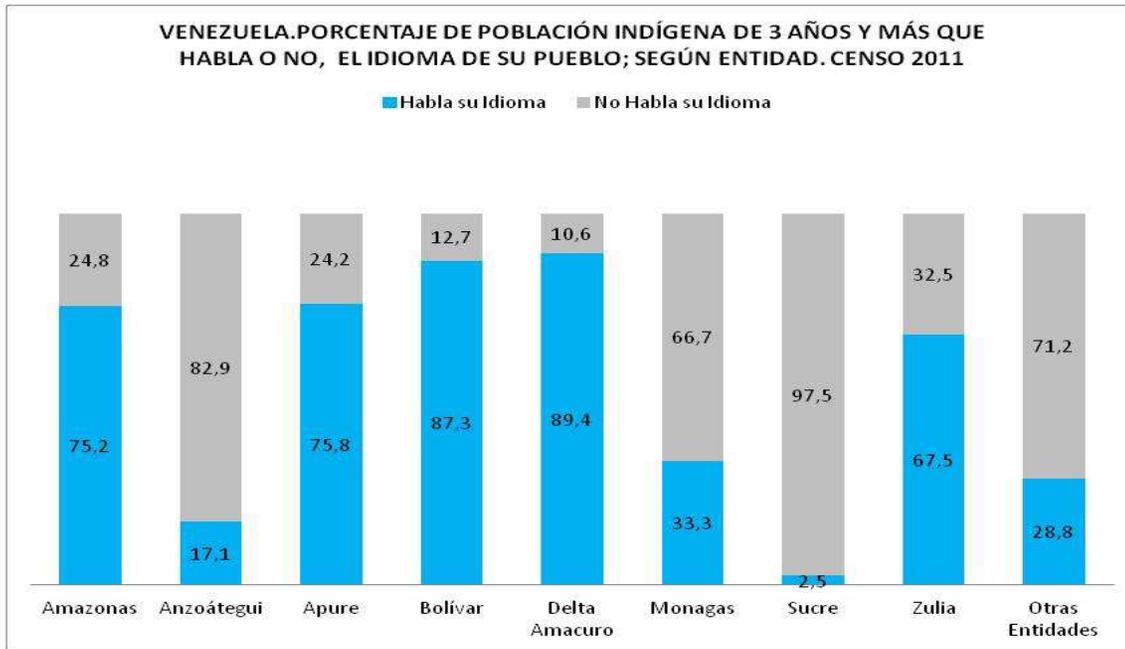
		Aa'ataa. Aa-'a-taa. Maa'ala ---Maa-'a-la.
El acento	Predicción del acento: Las palabras en wayuunaiki llevan su acento particular, pero no necesita ser identificado por una tilde, porque son predecibles aplicándoles algunas reglas.	Reglas de acentuación: 1. Si la primera sílaba es liviana, la segunda es <b>tónica</b> . Ejemplo: Lu- <b>ma</b> , ta- <b>ya</b> . 2. Si la primera sílaba es pesada, ella misma es tónica. Ejemplo: <b>Ee</b> -waa, <b>taa</b> -ta. Excepción: Existe la sílaba extramétrica (E) para efectos de la predicción del acento. Ésta sólo se presenta al inicio de las palabras. Está formada por una vocal corta acompañada o no de consonante, a la que le sigue una glotal o saltillo que la cierra. En ese caso, no se toma en cuenta dicha sílaba. 3. Si la primera sílaba es extramétrica no se toma en cuenta. En ese caso, se aplica la primera y segunda regla a partir de la segunda sílaba. Ejemplos: A'yatawaa, <b>A'-ya-ta-waa</b> . O' <b>unaa</b> , o -' <b>u-naa</b> . Excepción: Si la sílaba inicial es pesada, formada por una vocal larga seguida por una glotal o saltillo, no es extramétrica, por lo tanto es tónica aplicando la regla de predicción del acento. Ejemplos. Aa'ín, <b>aa</b> -'ín. Kaa'ula, <b>kaa</b> -'u-la.
Prefijos personales	En wayuunaiki, es prefijo personal es lo que se antepone a la palabra para indicar su género, número y posesión.	Los prefijos personales son: <b>Ta</b> : para la primera persona del singular. <b>Pü</b> : Para la segunda persona del singular. <b>Nü</b> : para la tercera persona del singular masculino. <b>Sü/Jü</b> : para la tercera persona del singular femenino. <b>Wa</b> : para la primera persona del plural. <b>Ja</b> : para la segunda persona del plural. <b>Na</b> : para la tercera persona del plural.

El artículo	Hay artículos determinados, indeterminados y sobredeterminados.	<p>Artículos determinados: se agregan al final de la palabra para indicar género y número. Son tres.  <b>Kai= el</b>  <b>Kalü (kaa, kat, kolu, kot, koo) = la</b>  <b>Kana= las, los.</b></p> <p>Artículos indeterminados: wanee= un, una.  Artículos sobredeterminados: la utilización de este artículo es opcional, ya que sólo enfatiza al sujeto. Este se coloca antes de la palabra y va a depender del artículo determinado que posee la palabra. Son tres: Chi (el), Tü (la), Na (las, los).</p>
Estructura de la oración	Estructura básica de la oración en wayuunaiki.	El orden de los elementos gramaticales de la oración en wayuunaiki, tanto en oraciones breves y de uso común es el siguiente: Verbo+ sujeto+ objeto o complemento.

Fuente: Paz, N., Ballester, N. y Palmar, O. (2005). Elaborado por Castillo, I. (2014).

El uso del wayuunaiki, así como el resto de las lenguas indígenas, es de uso oficial por todos sus hablantes, sin discriminación alguna. En el último Censo de Población y Vivienda 2011 también se encuentran datos valiosos sobre el uso de las lenguas indígenas en Venezuela. Este censo reportó el porcentaje de hablantes de los estados con población indígena y específicamente en el Zulia se destaca con un 67.5 % de indígenas que hablan su lengua.

**Figura N° 3 Porcentaje de población indígena que habla el idioma**



Fuente: INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE), 2015

### 2.10.2 La segunda lengua: el castellano

El primer contacto de los pueblos indígenas venezolanos con el español ocurrió en el siglo XIV con la conquista y la colonización. La historia revela que los españoles recurrieron a la evangelización y a la civilización empleando el español y en muy contadas ocasiones a la lengua nativa para poder establecer control sobre ellos.

Triana y Antorveza (1987, citados por Mattei (2009), afirman que,

“Para el año 1500, predominó la política de asimilación lingüística de los pueblos indígenas. De esta forma, muchos personajes influyentes en América solicitaron al Rey que impusiera el castellano. Esta labor les correspondió a los monjes dominicos y franciscanos que cumplirían el encargo real para enseñar el castellano a los naturales del Nuevo Reino de Granada.” (p. 455).

Explica Mattei (2009), que los jesuitas emplearon una lengua de la familia Tupi-guaraní como lengua general con la cual se comunicaban entre sí los pueblos de la Amazonía. Se dice además que el Chibcha y el quechua fueron las dos lenguas reconocidas oficialmente por la Corona Española. Aquellos indígenas que aprendieron

el español se les llamaban indios ladinos, los que no podían expresarlo eran llamados indio chontal. Y la historia nos trae al presente, nuestros pueblos indígenas sobrevivieron y algunos mantuvieron sus lenguas, otros se apropiaron del español y su lengua oral ágrafa se fue olvidando. Sólo algunos pueblos sobrevivieron física y culturalmente entre ellos los wayuu.

Para esta investigación se realizó una revisión de las constituciones venezolanas de los siglos XIX y XX con el propósito de confirmar cuáles de ellas consideraron la diversidad cultural y la oficialización de los idiomas indígenas y se encontró que ninguna hizo mención al respecto. Es a partir de la constitución de 1961 cuando se declara el castellano como lengua oficial. Ello evidencia cómo el estado venezolano ignoró por siglos la gran presencia indígena así como toda su riqueza cultural e impuso una sola lengua. Es precisamente en la constitución actual aprobada en 1999 cuando se reafirma el carácter oficial del castellano y de *todas* las lenguas indígenas reconocidas hasta el momento como patrimonio intangible de la sociedad.

## **2.11. Alfabetización en lengua materna**

Una tarea asignada a la escuela es la alfabetización, definida de manera muy simple como enseñar a leer y a escribir. No obstante, desde el siglo XX se ha venido concibiendo a la alfabetización como el desarrollo de competencias lectoras y escritoras eficientes en el mundo moderno. Esto es que las personas puedan comprender eficientemente cualquier texto y puedan comunicarse por escrito para satisfacer diversas necesidades de comunicación. Leer y escribir son pues, dos habilidades interrelacionadas que usan la misma lengua, pero son dos procesos distintos, según lo explica Aguirre (2004). Por eso, en adelante, se explicarán por separado los procesos de lectura y de escritura.

### **2.11.1 Proceso de lectura**

La lectura se define en la actualidad como un proceso en el que un lector interactúa con el texto para construir significados a partir de él, según el modelo interactivo de

Goodman (1996). El lector pone en juego sus competencias lingüísticas y comunicativas, así como los objetivos que guían su lectura para comprender la información visual que le ofrece el texto. En este sentido, la didáctica plantea suficientes estrategias pedagógicas que pueden ser llevadas al aula para que el alumno aprenda, además del código escrito, a interactuar y comprender los diversos textos que se encuentran en su entorno.

La mayoría de los docentes cree que, para enseñar una lengua, debe partir de las unidades mínimas como las letras, las sílabas y los fonemas para luego incluir las frases, oraciones y párrafos. Esta forma de proceder es propia del modelo de procesamiento ascendente de la lectura. De allí que esa podría ser la razón por la que los métodos sintéticos (llámense silábicos, fonéticos y alfabéticos) siguen enquistados en las escuelas con prácticas de repetición y memoria, propias de la escuela conductista, que alejan a los aprendices de la esencia de la lectura. Para enseñar a leer en una lengua se deben ofrecer textos diversos e interesantes que permitan que los niños aprendan a leer haciéndolo.

Las estrategias de lectura han sido definidas por los investigadores reconocidos del área como aquellas estrategias que ocurren en los lectores cuando éstos leen. Solé (2001) por ejemplo, las dividió en: estrategias antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. López, por su parte, (citado por Serrano y colaboradores, 2002), las llamó estrategias de prelectura, durante la lectura y después de la lectura. Ambos coinciden en su propuesta de trabajar la comprensión lectora desde antes de comenzar a leer el texto, a partir de lo que puedan predecir o anticipar sólo con el título de la obra.

Se trata, entonces, de desarrollar esas estrategias cuando se lleven al aula los textos narrativos, explicativos, argumentativos o descriptivos, de esa manera los niños aplicarían el muestreo, las predicciones, las inferencias y la verificación de las hipótesis. Todas ellas contribuirán a la comprensión de lo que se lee y al aprendizaje, pues como bien lo afirmó Smith (1997), la comprensión es la base del aprendizaje.

El docente indígena cuenta con numerosos textos narrativos propios de la cultura wayuu, así como de toda la literatura infantil venezolana y latinoamericana con los cuales podría activar esas estrategias en el alumnado y, al mismo tiempo, acercarlos a los elementos propios de su cultura y al contacto con otras culturas en esa visión de interculturalidad. Sólo por mencionar algunos de ellos están los famosos mitos: Tú harás de sol, El origen del fuego, El burrito y la tuna (Paz, 2003), El Keerraly, que sin duda, serán de disfrute en el aula de clases.

### **2.11.2 Proceso de escritura**

Respecto a la escritura como objeto de estudio, es menester explicar que desde los años ochenta ésta sufrió un cambio de paradigma cuando influenciada por los avances de la psicología cognitiva se interesó por conocer los procesos cognitivos que ocurren en el escritor cuando éste escribe. Antes de los ochenta, sólo hacía énfasis en el texto como producto.

Los distintos enfoques con los que se ha estudiado, así como las innumerables investigaciones que han ofrecido distintos matices para explicar el proceso de la escritura desde el ámbito escolar, coinciden en concebir este proceso como la expresión de los pensamientos, de los sentimientos, a través de signos escritos en cualquier soporte, con la intención de comunicar significados a un destinatario particular.

Compartimos la definición que ofrece Serrano y colaboradores (2002) al concebirla como,

La capacidad del hombre para expresar sus pensamientos, ideas, sentimientos y necesidades por medio de la palabra escrita. Es producir textos o diferentes tipos de textos con una intencionalidad (de acuerdo a necesidades, intereses, propósitos) en atención a las diferentes situaciones comunicativas en las que participa y dirigidos a destinatarios reales (p.21).

Para escribir bien, apuntan estas autoras, será necesario, además de que el escritor conozca el código escrito, que sepa utilizarlo en una situación concreta, que use

estrategias de composición y ser capaz de comunicarse de manera clara, coherente según las distintas situaciones de comunicación.

Por consiguiente, las prácticas de escritura que se deben implementar desde la escuela deben ser todas aquellas en las que los educandos quieran comunicar algo a alguien, teniendo en mente a un destinatario real, que puede ser el docente u otras personas, pues como lo señala Aguirre (2007), al pensar que otros leerán sus textos se esforzarán por comunicarse de forma clara.

El docente también deberá proveer experiencias a los niños y niñas para que sus textos respondan a una estructura acorde a la finalidad. Por ejemplo, que utilicen la estructura narrativa cuando quieran escribir cuentos, fábulas. O la estructura instruccional cuando escriban recetas de comidas o los pasos para realizar un trabajo manual. El otro aspecto que se debe atender en el aula es que los niños y niñas vayan comprendiendo y utilizando progresivamente las normas gramaticales para que sus textos puedan ser leídos sin dificultad.

### **2.11.3 Perspectiva didáctica de la lectura y la escritura**

El currículo oficial de la Educación Inicial del Ministerio de Educación y Cultura (MED, 2005), propone como objetivos del nivel por un lado, propiciar experiencias de aprendizaje que permitan a los niños y niñas fortalecer sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico, para que sean autónomos, creativos, capaces de construir conocimientos, de comunicarse, participar en su entorno libre y creativamente. Por el otro, favorecer el desarrollo de la identidad de los niños en respeto de su dignidad y sus diferencias individuales, sociales, económicas, culturales, lingüísticas y religiosas.

En consonancia con estos dos objetivos, este currículo le da al lenguaje una especial importancia al considerarlo el instrumento del pensamiento, un medio de comunicación

que abarca los procesos productivos (hablar y escribir) y receptivos (leer y escuchar) de la lengua.

Recordemos que la adquisición de la lengua materna se produce entre los cero y los seis años de vida, en el que los niños pasan de comunicarse a través del llanto y del balbuceo, a tener un lenguaje completo en estructura y forma. A simple vista parece ser muy fácil aprender una lengua, pero es verdaderamente un proceso complejo de construcción de significados, de apropiación de las estructuras morfosintácticas, fonológicas y pragmáticas.

A través del lenguaje el niño se inserta en el mundo al cumplir una función cognitiva y social, que le permitirá progresivamente expresar sus sentimientos, pensamientos y emociones, además, ir conociendo a los demás, entender otros puntos de vista, aprender valores, normas, entender su cultura, haciéndose cada vez más consciente de su entorno inmediato.

En tal sentido, la lengua oral y la lengua escrita tienen un valor importante para el currículo de Educación Inicial. De allí que adopta el enfoque comunicativo del lenguaje para que las docentes puedan favorecerlo en el contexto escolar y social a través de las interacciones entre los niños y adultos.

Con respecto a la lengua escrita, hoy se conoce con claridad que el niño se apropia de ella si su entorno social y cultural le provee de manera permanente de textos escritos, de modo que la interacción con ese objeto de conocimiento le permita asimilarlo en sus estructuras cognitivas. Un ambiente alfabetizador hará que los niños vean a diario a personas leyendo y escribiendo, o tengan contacto con materiales portadores de textos (periódicos, revistas, envases, folletos, vallas publicitarias, entre otros) que lo llevarán a plantearse preguntas sobre lo que se lee y se escribe. Goodman (1991) señala que es así como los niños comienzan a comprender las funciones particulares que la lectura y la escritura tienen para su grupo social, así como las distintas formas en las que se nos presenta en una sociedad alfabetizada.

Es indispensable que los niños descubran el valor funcional que tiene la lengua escrita en su contexto para que la aprendan con sentido. Por estos argumentos teóricos, la didáctica de la lectura y la escritura en la Educación Inicial se fundamenta en los numerosos aportes teóricos que lingüistas reconocidos han hecho a este campo de estudio, por lo que hoy se ha cuestionado la forma cómo se aborda en el aula tanto de niños monolingües y bilingües al usar métodos de alfabetización contrarios a como procede el niño al construir su lengua escrita.

Hace un siglo se pensaba que los niños al llegar a la escuela eran tábulas rasas o recipientes vacíos que debían ser llenados de conocimientos. Hoy se cree que el niño construye conocimientos desde el hogar con sus múltiples encuentros con la familia, la comunidad y los medios de comunicación masivos.

Ferreiro y Teberosky (1997) dos pioneras en el aprendizaje de la lengua escrita con perspectiva psicogenética, concluyeron en un estudio realizado a finales de los años 70 dos cuestiones importantes. Un estudio longitudinal les permitió descubrir cómo los niños se plantean hipótesis sobre lo que se lee y escribe, lo que le permitió describir la evolución de la lengua escrita desde un nivel presilábico hasta el nivel alfabético. Además, describieron cómo los niños descubren los aspectos formales de la lengua escrita, como la ortografía, los signos de puntuación, la segmentación y la orientación espacial. Inclusive, dilucidaron cómo los niños van diferenciando los números de las letras.

En nuestra opinión, estos hallazgos cambiaron la mirada de la alfabetización en Latinoamérica, pues derrumbó todo lo que se había construido en materia de concepción de aprendizaje de la lengua escrita y obviamente de la enseñanza.

El segundo hallazgo, y por eso no menos importante, surgió de un estudio transversal, al centrarse en el nivel socioeconómico de los niños participantes del estudio. Éstos provenían de sectores de la clase baja y media de Buenos Aires. Las técnicas empleadas en los estudios permitieron comparar las respuestas de los niños y

las autoras concluyeron que había diferencias notables entre los de clase baja y los de clase media, relacionadas con los escasos o permanentes contactos con material escrito propiciados en el ambiente familiar.

Es por ello que, hoy está más que confirmado que los docentes deben conocer y respetar ese proceso de construcción de la lengua escrita que hace el niño y reconocer las diferencias individuales que poseen en virtud de su mayor o menor contacto con lo escrito.

Todo lo mencionado anteriormente constituye el fundamento teórico del proceso de enseñanza-aprendizaje, que conducirá al docente a planificar desde el aula indígena una enseñanza de la lengua escrita coherente con la forma como aprenden los niños.

#### **2.11.3.1. La planificación**

La planificación del docente es ese trabajo sistemático, deliberado, que organiza el quehacer educativo para el logro de determinados objetivos previstos con antelación al proceso de enseñanza. Coincidimos con Pitluk (2006), cuando afirma que “la planificación es una trama que teje diseños de recorridos de enseñanza sustentados en las tramas escolares que integran la riqueza y la complejidad de las tareas en las instituciones educativas” (p. 23).

Cuando un docente planifica lo que realmente hace es prever y organizar las acciones, tomar decisiones para establecer los mejores recorridos para la enseñanza. Es ese espacio de reflexión, de búsqueda de las propuestas educativas, repensando y modificando lo necesario, siempre centrando la mirada en el grupo de alumnos, en sus necesidades e intereses. En tal sentido, es una tarea flexible, abierta a cambios, que debe ser sistematizada en papel, para repensarla y comunicarla.

Los lineamientos curriculares que hoy día se establecen para la planificación en la Educación Inicial orientan al docente para que planifique utilizando dos modalidades.

Una es el plan con una frecuencia diaria, semanal o quincenal, que debe contener los siguientes elementos curriculares: el diagnóstico, los objetivos por áreas de aprendizaje, los componentes, la organización del ambiente (estrategias didácticas, actividades de los niños y niñas, recursos y espacios) y la evaluación.

La otra metodología que se sugiere es la de proyectos didácticos, concebidos como macrosituaciones que surgen de los intereses e inquietudes de un niño o del grupo de niños, quienes pueden elegir su tema preferido a través de la votación. El tema con mayor cantidad de votos será el ganador. Los componentes del proyecto son los mismos del plan, pero se le debe agregar la justificación y la lluvia de ideas que proponen los niños sobre cómo desarrollar su proyecto.

Tanto en el plan como en los proyectos, las situaciones de lectura y escritura son indispensables si se conciben como prácticas sociales que favorecen en los niños y niñas la adquisición de nuevos aprendizajes y el desarrollo de lectores y escritores autónomos. La escuela debe favorecer experiencias verdaderas de escritura en las que se planifique lo que se va a escribir, en las que se acompañe cotidianamente a los niños mientras leen y escriben, en las que se les anime a leer y a escribir espontáneamente. Pues, según la afirmación de Peña (2009), “los alumnos que leen acompañados de la maestra tienen amplísimas posibilidades de incrementar en forma integrada el lenguaje oral y escrito (p.178).

El procedimiento que debe realizar el docente en la Educación Inicial para planificar las experiencias de aprendizaje inicia con el diagnóstico de los aprendizajes que posee el alumnado en general. La evaluación diagnóstica es considerada un tipo de evaluación que consiste en precisar los aprendizajes y/o competencias consolidadas o en proceso que poseen los alumnos para luego formular los objetivos de la siguiente planificación (MED, 2005).

Ese diagnóstico contiene el resumen de las observaciones recopiladas a través de los diversos instrumentos de evaluación, así como el conjunto de juicios de valor que

emite el docente, que recoge las necesidades e intereses de los niños y niñas y que le permite la toma de decisiones en cuanto a la orientación que guiará el trabajo de éstos.

En tal sentido, y particularmente en los aspectos de la lectura y la escritura, el docente deberá describir las características de los niños y niñas en cuanto a su proceso lector, al proceso de adquisición de la lengua escrita, así como también, la forma en la que están produciendo sus textos escritos. De esta manera sabrá en cuáles aspectos trabajar durante las situaciones de lectura y escritura.

Partir de los conocimientos previos del niño es un requisito necesario para la construcción de los nuevos aprendizajes previsto en las teorías cognitivistas. Para Ausubel (1978), por ejemplo, es indispensable que el docente conozca los conocimientos previos del niño para que pueda presentarle los conocimientos nuevos. Esa relación contribuirá con el aprendizaje significativo. Para Vygotski (1979), es importante conocer la zona de desarrollo real del individuo, es decir lo que una persona puede hacer de manera autónoma, para trabajar en la zona de desarrollo próximo. Se puede inferir, entonces, que el docente necesitará conocer lo que el niño y la niña pueden hacer sin la ayuda de otro y lo que pueden llegar a hacer con la ayuda de una persona más capaz.

En resumen, el diagnóstico es un elemento que no puede faltar en la planificación didáctica, según las teorías del diseño instruccional (Alfaro, 2003; Fernández, 2012).

### **2.11.3.2 Los objetivos**

Los objetivos son los que indican el rumbo de la planificación. Precisan las metas a alcanzar y permite al docente ese trabajo de reflexión para tomar las mejores decisiones en cuanto a la idoneidad de las estrategias didácticas y de los recursos materiales seleccionados para lograrlos. Sin duda, los objetivos son un elemento invariante de la planificación didáctica (Fernández, 2012).

Refiriéndonos nuevamente al currículo de Educación Inicial (MED, 2005), los objetivos que se persiguen con respecto al lenguaje escrito son dos. Uno, que los niños y niñas se inicien en el manejo de la lectura y la escritura como formas de comunicación y, el otro, que reconozcan el uso de la lectura y la escritura como instrumentos de información y comunicación.

Estos objetivos son congruentes con los enfoques actuales de la didáctica de la lectura y la escritura, ya que éstos están totalmente alejados de los modelos tradicionales con una visión simplista de lo que es leer y escribir. Por el contrario, con el enfoque “aprender haciendo” pretende que el docente se aleje de los métodos sintéticos y analíticos y acerque a los niños y niñas al uso funcional de la lengua escrita, que conozcan los distintos textos que existen en la sociedad, y que descubran el valor que tienen la lectura y la escritura como herramientas de expresión y de información esenciales para el aprendizaje.

Esos dos objetivos se lograrán en la medida en que los docentes puedan concretar en las aulas un proceso coherente y creativo de estrategias y recursos didácticos que les permitan a los educandos desarrollar las habilidades cognitivas y lingüísticas necesarias para comprender y producir textos sencillos con sentido.

### **2.11.3.3 Las áreas de aprendizaje y los contenidos**

Las áreas de aprendizaje, áreas académicas o asignaturas aparecieron por primera vez como elemento curricular de la Educación inicial en el año 2005. Surgieron de la concepción del desarrollo infantil como un proceso global e integral que no se produce en una forma homogénea y automática, sino que son producto de aprendizajes fundamentales que requieren de mediaciones que vayan sentando las bases de un proceso equilibrado del conjunto.

Las tres áreas que establece ese currículo se integran a los tres ejes curriculares - lúdico, inteligencia y afectividad- dándole sentido de globalidad a la enseñanza y se denominan: Comunicación y representación, Formación personal y social y Relación con el ambiente. No obstante, el Ministerio del Poder popular para la Educación (MPPE) presentó una actualización curricular en el año 2007 como Currículo Bolivariano de Educación Inicial y en éste realizó una fusión de las áreas, quedando finalmente sólo dos áreas de aprendizaje llamadas Formación personal, social y comunicación y Relación con otros componentes del ambiente.

Los componentes o contenidos de las áreas de aprendizaje se presentan en el cuadro siguiente.

**Cuadro N° 7. Áreas de aprendizaje y sus componentes**

<b>Formación personal, social y comunicación</b>	<b>Relación con otros componentes del ambiente.</b>
Identidad Género Autoestima Autonomía Expresión de sentimientos y emociones Salud integral Soberanía Interculturalidad Historia local, regional y nacional Convivencia (normas, deberes, derechos, costumbres, etc.) Lenguaje oral y <b>lenguaje escrito</b> Expresión plástica Expresión corporal Expresión musical	Calidad de vida y tecnología Preservación y conservación del ambiente Educación vial Procesos matemáticos (espacio y formas geométricas, la medida y sus magnitudes; peso, capacidad, tiempo, longitud y volumen)

Fuentes: Currículo Bolivariano de Educación Inicial (2007). Elaborado por Castillo, I. (2014)

Los componentes o contenidos son un elemento importante del diseño instruccional, pues son los que responden en el currículo al qué enseñar, referido a los saberes que construirán los educandos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que los formen para el presente y el futuro (Casanova, 2012; Delgado, 2008).

El componente Lenguaje escrito propone que el docente les permita a los niños y niñas la exploración, el disfrute, el desarrollo de la anticipación, la valoración de la lengua escrita, la apropiación y aprendizaje de la lectura y la escritura como prácticas sociales.

#### **2.11.3.4 Las estrategias didácticas**

Las estrategias en el campo de la educación, se refieren al conjunto de métodos, técnicas y procedimientos que se diseñan para lograr un objetivo. Se trata pues que el docente escoja los caminos más adecuados para alcanzar las metas.

Como ya se dijo en párrafos anteriores, la enseñanza de la lengua escrita tradicionalmente se ha visto como una cuestión de métodos. Así lo denominaron Ferreiro y Teberosky (1997) como la *querella de los métodos*. A los docentes les ha inquietado siempre cómo hacer que los alumnos aprendan rápido a leer y a escribir. Y por eso, a través del tiempo, surgieron los métodos de marcha sintética que concibieron el aprendizaje de la lectura partiendo de las letras, las sílabas, los fonemas, para que una vez aprendidos pudieran comenzar con las palabras, luego las frases y oraciones. Surgieron también los métodos analíticos que partían de las palabras a las letras. En síntesis, esos dos grandes métodos, postulaban que un niño no podía llegar a comprender si no aprendía primero a descifrar, a través de la asociación y la repetición como motores del aprendizaje. (Kaufman, 2001).

Con la escritura, se procedía de la misma manera, pero, además, los docentes recurrían a medir la madurez intelectual de los niños, la atención, la coordinación óculo manual, el desarrollo de la lateralidad y el conocimiento del esquema corporal, como

prerrequisitos para desarrollar la habilidad de escribir (Aguirre, 2004). Fue así como surgieron textos de iniciación a la lectura y la escritura con actividades sin sentido para los pequeños lectores, basados en la repetición, la memoria, las asociaciones de imagen y texto, el trazado de puntos, que lejos de favorecer el aprendizaje, lograron alejar a los niños del placer de leer, de comprender, de vivir una experiencia con la lectura.

En la actualidad, Venezuela, así como Latinoamérica y Europa, cuentan con numerosas y valiosas experiencias en materia de lengua escrita, su aprendizaje y didáctica, gracias a equipos de investigación en universidades públicas y privadas que, sin duda, representan para todos los docentes del sistema escolar un vasto cuerpo de teorías y de orientaciones metodológicas para mejorar la praxis educativa.

Numerosas propuestas pedagógicas son divulgadas en revistas científicas venezolanas de alto nivel en las que se le ofrecen al docente múltiples posibilidades de mejorar los procesos de lectura y de escritura en los primeros niveles de escolaridad (Aguirre, 2004; Angulo, 2004; Barboza y Peña, 2014; Peña, Serrano y Aguirre, 2009), así como a nivel universitario (Andrade, 2012; Cárdenas, 2013; Domínguez, 2012; Peña, 2010; Rodríguez, 2012; Serrano, 2012).

El docente y su formación continua y permanente se hacen indispensables para que cambien los modelos tradicionales por modelos constructivistas. Para que sustituyan las estrategias aburridas y descontextualizadas por situaciones de lectura y escritura significativas. Así como los textos sin sentido por libros reales. Que pasemos de la repetición a la construcción de significados. De aprender conocimientos a vivir verdaderas experiencias a través de la lectura, así como lo señala Larrosa (1998).

En el currículo de Educación Inicial (MED, 2005) se enumeran varias estrategias didácticas (no son las únicas) que el docente puede planificar tanto para la etapa maternal como para preescolar. Los criterios que deben orientar una actividad de lectura o escritura, individual o grupal, dirigida o espontánea, es que ésta tenga sentido,

que sea adecuada a la edad del grupo a la que vaya dirigida y que aporte algo nuevo al alumno.

Algunas tareas para la lectura que se encuentran son:

- Lectura de textos (narrativos, descriptivos, expositivos, instruccionales, conversacionales, retóricos, informativos, periodísticos, entre otros.) bien sea por el docente o por un alumno; en voz alta o silenciosa, en pequeños grupos o grupo general. Serrano y colaboradores, 2002; Solé, 2001)).
- Lectura y comentario de textos.
- Búsqueda de información en material impreso, electrónico, audiovisual.
- Lectura espontánea de textos en rincones o espacios de lectura, así como en las bibliotecas de la institución y la comunidad.

Estas tareas de lectura son oportunidades para que los docentes desarrollen en los niños y niñas las estrategias responsables de la comprensión lectora como: el muestreo de los índices y de las pistas tipográficas, actualizar sus conocimientos previos, formular predicciones sobre el texto que se lee, fomentar las preguntas o interrogantes sobre lo que se ha leído, resumir las ideas del texto (Barboza y Peña, 2014).

Para después de la lectura, Solé (2001), recomienda que el docente enseñe a identificar o a generar la idea principal de un texto en función de los objetivos que se persiguen, así como también sugiere que se trabaje con la elaboración de resúmenes para construir la idea global del texto o macroestructura.

En opinión de Solé (2001), lo importante es que tanto los profesores como los alumnos sepan reconocer las distintas estructuras textuales o superestructuras, puesto que es la estructura textual la que ofrece indicadores esenciales (como las palabras clave) que permiten anticipar la información que contiene y que facilitan enormemente su interpretación. Para la autora, conocer la estructura permite mejorar de forma

drástica la formulación de preguntas, convirtiéndose quizás en la única estrategia de comprensión lectora que es utilizada de forma universal por los profesores.

Respecto a las estrategias de escritura, se incluyen todas aquellas situaciones en las que los alumnos puedan expresar y comunicar por escrito sus ideas, pensamientos, sentimientos, de manera coherente. Básicamente son:

- Producción de textos sencillos en el aula (como listas, recetas, poesías, adivinanzas, mensajes cortos).
- Producción de textos narrativos, como cuentos, fábulas, con la ayuda del docente o de los padres.
- Producción de textos epistolares (cartas, anécdotas).
- Producción de textos expositivos y argumentativos, que se deriven de los proyectos de aprendizaje que surjan en el aula.
- Producción de textos instruccionales, como recetas e instrucciones para realizar experimentos, construir objetos y manualidades.
- Los textos con función literaria como las poesías, así como también todas aquellas formas literarias en las que se juega con el lenguaje a través de las adivinanzas, los trabalenguas, las retahílas, los refranes.

La producción de estos tipos de textos es una oportunidad para que los niños aprendan a diferenciar las estructuras que poseen, bien sea narrativa, expositiva-explicativa, argumentativa o conversacional (Kaufman y Rodríguez, 1993); Así como también que descubran sus funciones: informativa, expresiva, literaria y apelativa.

El docente debe perseguir que el alumno viva el proceso de la composición escrita al planificar lo que desea escribir, que haga sus primeros borradores, que revise y corrija las ideas, y que finalmente, haga su versión definitiva. Para ello, es importante que los docentes vean a sus alumnos como lectores y escritores desde muy pequeños y que el aula se convierta en un espacio de aprendizaje en el que todos sus recursos, tanto

humanos como materiales, se conjuguen para lograr el placer de leer y escribir. Serrano y colaboradores (2002).

### **2.11.3.5 Los recursos y materiales**

Los recursos didácticos que promueven el aprendizaje de la lectura y la escritura son los textos, bien sea orales o escritos. Por consiguiente, los espacios de aprendizaje como el hogar y la escuela deben poseer y propiciar el contacto frecuente del niño indígena con textos reales.

El pueblo wayuu cuenta con textos literarios de calidad, escritos por autores autóctonos cargados de su cosmovisión que pueden tenerse en los rincones de lectura que se habiliten dentro de las aulas para el disfrute de los alumnos wayuu. Entre ellos se encuentran: *Narraciones de los abuelos wayuu* de Jorge Pocaterra, escrito en wayuunaiki y castellano. El cuento *Pülowi de mar y la Pülowi de tierra* (Cenamec, 2004). *El burrito y la tuna* de Ramón Paz Ipuana (2003); *El Keerraly y Tú harás de sol* en *Cuentos indígenas venezolanos* (1999).

Pocaterra (2009), afirma que las narraciones wayuu brindan a los niños una oportunidad para conocer su espacio y tiempo, la ecología y la fauna, los instrumentos musicales y las canciones indígenas. Así como también contribuyen a difundir los principios y valores culturales de los pueblos indígenas para fortalecer la identidad cultural.

Un principio de la didáctica de la lectura y la escritura sugiere que las aulas estén dotadas de suficiente material escrito como: libros, revistas, periódicos, suplementos, recetarios, poemarios, cuentos, cartas, folletos, catálogos, volantes, enciclopedias, entre otros, que estén al alcance de los niños, de modo que propicie la lectura espontánea. Otros materiales importantes son las hojas blancas, los lápices, creyones de madera, marcadores, papel bond, así como el papel reutilizable para que escriban también espontáneamente. Nada hacemos si estos textos y materiales se tienen bajo

llave o en estantes tan altos que los niños no puedan acceder a ellos cuando así lo deseen. Se trata, en definitiva, de organizar el aula para que haya material escrito que despierte el interés por lo que se lee y se escribe.

A propósito de los textos en wayuunaiki, Pellicer y col. (2001), consideran que la producción de los libros de texto en lenguas indígenas tiene sentido en tres aspectos importantes que son lo político, lo educativo y lo lingüístico. Para estos autores, los textos deben contribuir en la construcción de una relación de igualdad entre grupos en una sociedad culturalmente plural, es decir, que los textos que se produzcan deben considerar la presencia del otro sin discriminarlo y sin intentar asimilarlo a la cultura mayoritaria. En cuanto a lo pedagógico, los textos deben tener como propósito desarrollar las habilidades cognitivas de los estudiantes para que puedan desempeñarse en igualdad de circunstancias en el mercado de trabajo; tener la capacidad de expresarse por escrito de manera funcional; tener acceso a los saberes científicos de modo que puedan conocer la visión científica de la sociedad. Y en relación a lo lingüístico, los textos deberían atender de manera adecuada y equitativa la enseñanza del idioma materno con una visión pluralista y no homogeneizadora.

En definitiva, se trata de que la escuela como institución utilice la lengua indígena como el instrumento educativo a través del cual enseña, se aprenden y construyen conocimientos, al mismo tiempo que favorece el desarrollo cognitivo. Visto de este modo, los textos tienen una función etnopolítica, que es la de mantener y desarrollar las lenguas indígenas como un elemento cohesionador y creador de una cultura idiomática.

Estos planteamientos son absolutamente necesarios para orientar a la Educación intercultural bilingüe venezolana en cuanto a la producción de los textos y de los materiales escritos que se distribuyan en las instituciones educativas. Estos deberán ser de calidad, que le ofrezcan a los educandos la lengua estándar, que puedan enriquecer el léxico, aprender nuevas construcciones sintácticas y discursivas, de modo que tanto el uso frecuente de lo oral y lo escrito contribuya a una sociedad más incluyente, tal como lo establece la constitución, un país plurilingüe y multicultural.

### **2.11.3.6 Las TIC en el aula**

Numerosas investigaciones y experiencias didácticas recientes demuestran que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) facilita y potencia el proceso de enseñanza y de aprendizaje al disponer de recursos didácticos interactivos para el desarrollo del currículo desde la Educación inicial y/o infantil hasta el nivel universitario.(Hernández y otros, 2011).

En España hay experiencias interesantes en Educación Infantil con el uso del blog para desarrollar un proyecto de aprendizaje (García, 2011), con pizarra digital interactiva PDI como recurso para la lectoescritura, el cálculo mental, el ajedrez los cuentos interactivos, canciones en videos (Giraldo, 2011). Se considera, pues, que no es el recurso en sí mismo lo importante, sino todo lo que podemos hacer en las aulas al integrar las tecnologías de información y comunicación en beneficio del alumnado.

En el contexto venezolano, encontramos una única experiencia en contextos indígenas de Quero (2011) y Quero y Madueño (2006), quienes diseñaron un software educativo al que denominaron Sũchiki walekerũ (La leyenda del Walekerũ) para promover la oralidad, la lectura y la escritura en wayuunaiki. Aunque el software fue aplicado en alumnos wayuu cursantes del 6to grado, los autores concluyeron que los alumnos tuvieron mayor facilidad para entender cuando escuchaban los textos, pero mostraron gran dificultad al momento de escribir las palabras. Además, revelaron que los docentes deben estar ganados para ver las TIC como una herramienta que se puede adaptar perfectamente al contexto indígena, que favorezca el aprendizaje de la lengua materna.

En este sentido, y bajo la premisa que los pueblos indígenas deben recibir una educación de calidad en igualdad de condiciones, se parte de la idea que las instituciones educativas en los contextos indígenas, tanto urbanos como rurales, deben poseer ordenadores con conexión a internet, que le permitan al docente contar con un

recurso valioso para desarrollar los contenidos curriculares usando todas las bondades de las TIC.

### **2.11.3.7 La evaluación de la lectura y la escritura**

Con base en el currículo de Educación Inicial (MED, 2005), la evaluación del desarrollo y de los aprendizajes del niño y la niña entre 0 y 6 años *“es concebida como un proceso permanente de valorización cualitativa de los aprendizajes adquiridos y de sus potencialidades, así como de las condiciones del entorno que los afectan”* (p.72). Como proceso persigue valorar el aprendizaje del niño y la niña, identificar los cambios que suceden durante el mismo, así como conocer las condiciones del entorno (familiar, comunitario, institucional) que facilitan o limitan el aprendizaje del niño y la niña, para propiciar un ambiente que potencie su proceso de formación.

Para llevar a cabo la evaluación cualitativa, el currículo exige que se apliquen ciertos criterios como el respeto al niño y la niña como seres individuales y como seres sociales. Segundo, que se considere la valoración tanto del proceso como del producto. Tercero, que se realice en un ambiente natural, espontáneo e informal. Y cuarto, que se base en condiciones de objetividad y confiabilidad.

En la Educación Inicial venezolana se utiliza ampliamente la observación como técnica de recolección de información, así como también las entrevistas a otros docentes y adultos significativos para conocer otros aspectos fuera del ámbito escolar y que contribuyan a la atención integral de los niños y niñas.

Particularmente, los procesos de lectura y escritura se pueden evaluar a través de todas las situaciones de aprendizaje que se desarrollen en el aula de clases con los alumnos, utilizando instrumentos de registro como las escalas de estimación, los registros descriptivos, las tablas de verificación, los diarios de clase y los portafolios.

Para ello, se debe partir de indicadores específicos para la lectura y la escritura coherentes con los objetivos que se persigan en los planes y proyectos didácticos del docente y con los logros alcanzados por los alumnos. En el proceso de lectura, por ejemplo, el docente puede observar si el alumno/a:

- Muestra interés por los textos.
- Demuestra placer al leer.
- Disfruta de la lectura de textos (narrativos, informativos, expositivos, entre otros).
- Pide que le lean.
- Lee de manera espontánea.
- Elabora predicciones.
- Infiere información que no está explícita en el texto.
- Hace preguntas cuando no entiende algo.
- Confirma sus hipótesis.
- Dice lo que entendió del texto.
- Relaciona lo leído con situaciones reales.
- Valora los textos escritos.
- Inventa cuentos o historias a partir de otros.

El docente podrá diseñar sus propios indicadores a partir de las estrategias didácticas empleadas, haciendo énfasis en el proceso de lectura como comprensión de lo leído.

En el proceso de escritura, el docente puede observar, por un lado, el proceso de adquisición de la lengua escrita para evaluar los avances de los niños y niñas en cuanto a cómo están conceptualizando la lengua escrita. Sobre este aspecto, son importantes las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1997) y Tellería (1996), a fin de que los docentes indígenas valoren en los niños wayuu cómo pasan por los niveles presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético.

Por otro lado, el docente debería prestar especial importancia a la observación del proceso de la composición escrita, pues aunque parezca extraño para algunos docentes que los niños pequeños puedan escribir textos, ellos lo hacen a su manera. La tarea del docente debe ser precisamente que desde pequeños puedan vivir en el aula la composición de textos cortos, sencillos, con función, contextualizados y pensando en un destinatario real, tal como lo señala Aguirre (2007).

Para esta autora, es importante que los docentes observen si los textos de los niños y niñas responden a un proceso comunicativo; si están dirigidos a un interlocutor; si responden a una estructura acorde con la finalidad del texto; si cumplen con las reglas gramaticales, entre otros. Estos aspectos son importantes en la actualidad porque el texto se concibe como un conjunto de enunciados organizados coherentemente que se producen en una determinada situación comunicativa y tienen una significación.

La tarea del docente no se debe limitar a la simple y exclusiva revisión de la ortografía, desdeñando los elementos que caracterizan y dotan de significado al texto (Aguirre, 2007). Se deben valorar los procesos que suceden en los educandos para que puedan expresarse por escrito.

Estos planteamientos didácticos se consideran medulares en la formación del docente indígena, ya que se derivan de las investigaciones en el campo de la psicolingüística, de la lingüística aplicada y de la didáctica para la enseñanza de la lengua escrita en lengua materna y en segundas lenguas.

## 2.12 OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE

El marco teórico permitió operacionalizar la variable de este estudio tal como se muestra a continuación.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DIMENSIONES	INDICADORES	SUBINDICADORES	Ítems
1. Diagnosticar el procedimiento didáctico del wayuunaiki en los Centros de Educación Inicial wayuu pertenecientes a la Parroquia Idelfonso Vásquez	Procedimiento didáctico.	Diagnóstico de la competencia comunicativa de los niños/as.	Articulación	1
			Sintaxis	
			Adecuación a la situación comunicativa.	
			Desarrollo léxico-semántico	
			Comprensión lectora	
		Producción textual	2	
		Objetivos de la etapa maternal	Iniciarse en el manejo de la escritura como forma de comunicación	2
		Objetivos de la Etapa Preescolar	Reconocer el uso de la lectura y la escritura como instrumentos de información y comunicación.	2
		Áreas de aprendizaje	Formación personal, social y comunicación	3.1
			Relación entre los componentes del ambiente.	3.2
		Aprendizajes a ser alcanzados en las etapas Maternal y Preescolar	Identificar símbolos y palabras en material como afiches, vallas, envases, revistas.	4
			Identificar acciones y situaciones en narraciones de cuentos, canciones, poesías, adivinanzas y rimas.	
			Anticipar lecturas mediante libros, ilustraciones, fotografías, cuentos, revistas, otros.	
			Escribir en forma libre rayas, garabatos, pelotas palitos.	
Identificar que la escritura sirve para comunicarnos.				
Valorar el lenguaje como medio de disfrute y como instrumento para transmitir información y comunicar deseos y				

			emociones	
			Comunicarse con sus pares y adultos a través de la escritura convencional y no convencional.	
			Reconocer su nombre, el de sus compañeros (as) y familiares cercanos en un contexto.	
			Utilizar un índice que puede ser letra o imagen para anticipar una palabra escrita.	
			Recordar, producir y recrearse con textos de tradición oral mostrando su valoración, disfrute e interés hacia ellos.	
			Copiar en forma libre, tomando como modelos escrituras impresas en el ambiente que le rodea.	
			Identificar y comentar sobre los distintos textos o mensajes tales como: cartas, recibos, periódicos, revistas, fotografías, documentales de televisión.	
			Producir textos acercándose a las formas convencionales de escritura.	
			Escribir relatos y situaciones en textos simples relacionados con la comunidad, familia y quehacer diario.	
			Relacionar su experiencia con lo escuchado y leído en textos que le son familiares.	
			Leer y escribir a partir de diferentes géneros literarios, epistolares, mensajes, palabras o textos significativos para él/ella.	
			Dictar pequeños textos al adulto o a sus pares	
		Estrategias didácticas	Desarrollo de la oralidad.	5
			Lectura	
			Escritura	

		Recursos	Diversidad de textos	6
			Mobiliario y equipos	
		Evaluación	Técnicas	7
			Instrumentos de registro	

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DIMENSIONES	INDICADORES	SUBINDICADORES	ITEMES
2. Caracterizar el perfil académico de los docentes de Educación Intercultural Bilingüe para la alfabetización en contextos bilingües.	Perfil del docente indígena.	Docente	Indígena	Datos personales.
			No indígena	
		Formación docente	-Licenciado/a Educación Preescolar	1,2,3,4
			-Licenciado/a Educación Integral	
			Profesor en Educación Intercultural Bilingüe	
			T. S.U Educación Preescolar	
			Otro.	
		Competencia comunicativa en L1	Competencia oral	Datos personales
			Competencia escrita.	
		Frecuencia de uso de la lengua	L1 wayuunaiki	5
			L2 castellano	6
		Valoración de la lengua.	L1 wayuunaiki	7
			L2 castellano	8
		Inicio del proceso de alfabetización.	L1 wayuunaiki	9
L2 castellano L1 y L2				
Método de alfabetización	Silábico	10		
	Fonético			
	Alfabético			
	Global			
	Método de la palabra generadora.			
Concepciones sobre la alfabetización.	Lectura	11		
	Escritura	12		
	Aprendizaje de la lectura y la escritura en L1	13		
Contenidos a enseñar.	Elementos culturales	14		

		Estrategias didácticas	Desarrollo de la oralidad.	15
			Lectura	
			Escritura	
		Recursos didácticos	Diversidad de textos	16,17
			Lúdicos	
			Mobiliario y equipos	
		Evaluación	Técnicas	18
			Instrumentos de registro	
		Limitaciones del docente	dominio de L1 Repertorio de estrategias didácticas.	19
			Disponibilidad de recursos didácticos en L1	

# **CAPÍTULO III**

---

---

## *Perspectiva Metodológica*

## **CAPÍTULO III**

### **PERSPECTIVA METODOLÓGICA**

En este capítulo se encuentra detallado el procedimiento de la investigación. Se describe el tipo y diseño de la investigación, la población, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, la validez y la confiabilidad, la prueba piloto, y finalmente, las técnicas de análisis de los resultados.

#### **3.1. Tipo de Investigación**

De acuerdo con los objetivos que se pretendieron lograr, esta investigación tuvo un alcance descriptivo y proyectivo. Es descriptiva, pues permitió mostrar con precisión las dimensiones de la alfabetización en lengua materna en los CEI wayuu. En palabras de Danhke (1989, en Hernández, Fernández y Baptista, 2006:102), “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”. Éstos logran medir, evaluar o recolectar datos sobre diversos conceptos.

Sobre la base de esta definición se asumió el carácter descriptivo adoptado por esta investigación, ya que a través del primer objetivo, se dedicó a analizar el proceso de enseñanza para la alfabetización en L1 que llevan a cabo las docentes interculturales bilingües en los Centros de Educación Inicial de la parroquia seleccionada, a fin de describir el procedimiento didáctico empleado por aquellas en las aulas. Igualmente, se caracterizó el perfil del docente de educación intercultural bilingüe y, posteriormente, se comparó con el marco legal venezolano vigente.

El segundo objetivo general fue generar una propuesta de formación basada en la metodología del proyecto factible que contiene un conjunto de acciones que permitirá modificar una situación educativa en el contexto indígena wayuu para mejorar sus condiciones y la de la población donde interviene (Hernández, 2010, p.5).

### **3.2. Diseño de la Investigación**

Las características mencionadas en el aparte anterior sugirieron un diseño de investigación no experimental, transeccional y de campo. Se trató de una investigación no experimental porque no se manipuló la variable del estudio, y se realizó bajo el enfoque cuali-cuantitativo para la recolección y análisis de los datos. Y descriptiva transeccional porque los datos se recolectaron y describieron en un solo momento, en un tiempo único (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

### **3.3. La Población**

La población estuvo constituida por las 12 docentes indígenas wayuu de la modalidad Educación Intercultural Bilingüe que laboran en el nivel Educación Inicial de la Parroquia Idelfonso Vásquez del Municipio Maracaibo, Estado Zulia. Se trató pues, de una población finita, ya que la investigadora conocía la cantidad de unidades que la integraban según información suministrada en la Zona Educativa-Zulia por la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe.

También se trató de una población accesible, pues la investigadora tuvo acceso total a las docentes, se pudieron atender en el tiempo previsto con los recursos materiales y económicos disponibles. La investigación recogió los datos del año escolar 2013-2014, que se inició en septiembre del año 2013 y culminó en julio de 2014.

### **3.4 Las técnicas de recolección de datos**

Por tratarse de un diseño de investigación de campo, para la recolección de datos se consideraron como idóneas la observación y la entrevista. La observación como técnica, consiste en “visualizar o captar mediante la vista, en forma sistemática,

cualquier hecho, fenómeno o situación que se produzca en la naturaleza o en la sociedad, en función de unos objetivos de investigación preestablecidos” (Arias, 2006, p. 69).

### **3.4.1 La observación**

Precisamente para poder visualizar la manera cómo los docentes de EIB alfabetizan a sus alumnos en lengua materna, se recurrió a la observación directa en el lugar donde ocurre el proceso de enseñanza aprendizaje. Para ello, la investigadora realizó una observación simple no participante, ya que no se involucró en el medio o realidad observada (Hamdan, 2008). Además, fue una observación estructurada, ya que la investigadora utilizó una guía diseñada previamente que contenía los elementos a ser observados, en correspondencia con los objetivos de la investigación.

Se realizaron dos observaciones no participantes a cada docente de EIB para registrar los aspectos relacionados al proceso de enseñanza del wayuunaiki, así como sus planificaciones: objetivos, contenidos, estrategias didácticas, recursos, evaluación. Se diseñó una hoja de de observación para registrar estos aspectos (ver Anexo 1).

### **3.4.2 La entrevista y el cuestionario**

Por otra parte, la técnica de la entrevista fue usada en este estudio como un diálogo o conversación cara a cara entre la investigadora y las docentes sobre el tema de alfabetización en lengua materna, de modo que se obtuvo gran cantidad de la información requerida, con detalle en los aspectos esenciales. Se trató pues, de una entrevista semiestructurada.

Por tratarse de 12 sujetos de investigación, las entrevistas se pudieron hacer en los meses junio y julio de 2014. Para esta técnica, se diseñó un cuestionario de tres partes. La parte uno referida a los datos personales y laborales de la docente con siete preguntas que versaron sobre aspectos como la edad, pertenencia al pueblo indígena,

competencias comunicativas y tiempo dedicado a la EIB. La parte dos se centró en la formación de la docente, contentiva de seis preguntas sobre los siguientes aspectos: estudios realizados y formación para la alfabetización en contextos bilingües. Y la tercera y última parte, contenía 16 preguntas de las cuales ocho fueron cerradas con escala Lickert de cinco niveles y nueve preguntas abiertas. Las preguntas cerradas abordaron el procedimiento didáctico y las preguntas abiertas se formularon para que las docentes tuvieran plena libertad para responder sobre los métodos, contenidos, estrategias y recursos utilizados en el aula para enseñar a leer y a escribir en la lengua indígena (ver Anexo 2).

### **3.4.3 Cálculo de la validez y la confiabilidad**

Los instrumentos de registro mencionados en el aparte anterior se sometieron al juicio de cinco expertos para la validez de contenido. Los expertos se seleccionaron teniendo como criterio que fueran del área de educación, de la educación intercultural bilingüe y en la enseñanza de la lengua, con el objeto de evaluar la coherencia de las dimensiones, los indicadores y, que éstos y los ítems respondieran a los objetivos del estudio. Las sugerencias y correcciones de los expertos se revisaron y consideraron para mejorar los instrumentos y generar la versión definitiva de los mismos.

Con el propósito de hacer una prueba piloto, el cuestionario se aplicó a una muestra de diez docentes de Educación Intercultural Bilingüe con las mismas características de la población seleccionada que laboran en instituciones de Educación Inicial con población indígena. La finalidad de esta prueba piloto fue identificar los posibles problemas en la elaboración del cuestionario y de la hoja de observación para construir los instrumentos definitivos.

Respecto a la confiabilidad del instrumento, ésta se obtuvo luego de aplicar el Alfa de Cronbach con un resultado de 0.77, lo cual determinó su idoneidad para los objetivos de la investigación.

### **3.5 Técnicas de análisis de los resultados**

Para analizar los resultados de la hoja de observación se revisaron los 24 planes de las docentes, luego se elaboró una matriz en Excel que evidenció la presencia o ausencia de los elementos curriculares siguientes: diagnóstico, objetivos, áreas de aprendizaje, componentes, aprendizajes a ser alcanzados, estrategias didácticas, recursos, evaluación, pues se trata de elementos o datos cualitativos. Para organizar los planes, se procedió a asignarles a cada docente un código para identificar la pertenencia de cada plan, resultando así: Docente 1, Docente 2, Docente 3, hasta Docente 12. Finalmente, se obtuvieron las frecuencias de respuesta y se analizaron cualitativamente a partir de los planteamientos teóricos esbozados.

En cuanto al cuestionario, se preparó una matriz de datos en el programa Excel. Una vez que los datos se codificaron, se procedió a analizarlos con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) y se obtuvo la frecuencia de respuestas y los porcentajes. Los resultados se analizaron de manera cuantitativa y cualitativa para darle respuesta a los objetivos planteados en la investigación y, finalmente, se prepararon los resultados en tablas para la redacción del informe final. Las conclusiones globales permitieron, luego, el diseño de la propuesta de un programa de formación previsto en el segundo objetivo general de este estudio.

# *CAPÍTULO IV*

---

---

## *PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS*

## **CAPÍTULO IV**

### **PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

Uno de los objetivos de la presente investigación fue analizar la formación del docente intercultural bilingüe en su tarea de alfabetizador en los Centros de Educación Inicial (CEI) wayuu pertenecientes a la Parroquia Idelfonso Vásquez de Maracaibo, estado Zulia. Para lograr este objetivo se realizaron entrevistas a las 12 docentes de educación intercultural bilingüe que se encontraron en los ocho CEI interculturales y en las cinco unidades educativas que atienden este nivel en la mencionada parroquia.

Dichas entrevistas se realizaron con el propósito de conocer a profundidad, en las voces de los propios actores, el proceso que siguen en sus aulas para alfabetizar en lengua materna, desde el diagnóstico de las competencias orales y escritas que posee el alumnado, los objetivos que se plantean alcanzar con los niños, los contenidos que enseñan, las estrategias y recursos que utilizan, así como las formas de evaluación.

Adicionalmente, se realizaron observaciones no participativas de las clases, se tomaron fotografías y se utilizó una guía de observación estructurada. El trabajo de campo constituyó un verdadero encuentro con la realidad de la educación intercultural bilingüe que se está concretando en la Parroquia Idelfonso Vásquez.

También, se analizaron las planificaciones de las docentes observadas a fin de confirmar en la realidad los aspectos previstos. Se revisaron dos planificaciones por docente que hicieron un total de 24. En los planes de clase se hizo hincapié en observar los elementos de la planificación didáctica: el diagnóstico, los objetivos, las áreas de aprendizaje, los componentes o contenidos, las estrategias de lectura y escritura seleccionadas por los docentes, así como en los recursos y la evaluación. Más adelante, se detallarán cada uno de estos aspectos.

Todos los datos recabados permitieron a la investigadora analizar y evidenciar los procesos que siguen las docentes de Educación intercultural bilingüe para alfabetizar en la lengua indígena. A continuación, se presentan los resultados de la variable alfabetización en lengua materna con sus dimensiones, así como la interpretación de toda la información al contrastarla con las bases teóricas de esta investigación.

## **1.- Resultados de la dimensión: Procedimiento didáctico.**

Los datos cuantitativos y cualitativos que a continuación se exponen provienen de la hoja de observación de clase y del análisis de los planes de las 12 docentes y abarcan las siguientes categorías: diagnóstico de la competencia comunicativa de los niños/as, objetivos del lenguaje escrito, áreas de aprendizaje, aprendizajes a ser alcanzados, estrategias didácticas, recursos didácticos y evaluación de la lengua escrita. Además, se incluyen los resultados de las entrevistas, a fin de comparar lo observado con las respuestas expresadas por los sujetos de la muestra.

### **1.1 Diagnóstico de la competencia comunicativa de los niños/as**

En las 24 planificaciones de las docentes se encontró que el diagnóstico está ausente; no aparece al inicio de sus planes. En consecuencia, no describen las competencias orales ni escritas que posee el grupo. Pudieran saberlo o tenerlo en mente al momento de planificar, pero no lo sistematizaron en su formato. Cuando se les preguntó al respecto, informaron que sólo hacen el diagnóstico al inicio del año escolar (en septiembre), a solicitud de la Coordinación Municipal de Educación Intercultural Bilingüe.

Este hallazgo incumple con las exigencias previstas en el Currículo de Educación Inicial (2005), las cuales resaltan que el proceso de planificación debe iniciar con la evaluación diagnóstica, la cual determina las necesidades e intereses del grupo. La etapa de diagnóstico le permite al docente elaborar una planificación didáctica a partir de los conocimientos previos que poseen los educandos para establecer luego los

objetivos que le darán la direccionalidad a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciéndolo más pertinente a la situación particular de cada niño y niña. Como se explicó en el marco teórico, un diagnóstico auténtico, objetivo y científico, es producto de una evaluación previa, en la cual se han registrado mediante el uso de diversos instrumentos de evaluación (registro focalizado, no focalizado, escala de estimación, registros descriptivos, tabla de indicadores de aprendizaje) las competencias comunicativas de los párvulos, respecto al lenguaje.

De modo que la carencia de un diagnóstico preliminar puede llegar a repercutir significativamente en las etapas subsiguientes como lo son la formulación de los objetivos, la selección e implementación de las estrategias y recursos de enseñanza, el proceso de evaluación, entre otros. Para Fernández (2012), el éxito del aprendizaje depende en gran medida de una buena planificación, que evite la incertidumbre y la improvisación, así como las acciones contradictorias y los esfuerzos estériles.

La importancia del diagnóstico para la planificación didáctica también se fundamenta en la concepción pedagógica y psicológica del diseño curricular del nivel de Educación Inicial (2005) en lo que afirma, por ejemplo Piaget (1975) cuando señala que el aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento a través de la asimilación y la acomodación que el individuo realiza a partir del conocimiento que tiene del mundo, así como de las experiencias que han desarrollado. Así pues, el docente deberá conocer cuáles son esos conocimientos y experiencias previas a fin de propiciar las condiciones para que el alumno relacione la información nueva con la que ya posee.

Por su parte, si partimos del planteamiento de Vygotski (1979), con respecto a la importancia de conocer la zona de desarrollo real del individuo para trabajar la zona de desarrollo próximo, se puede inferir entonces que el docente necesitará conocer lo que el niño y niña pueden hacer sin la ayuda de otro y lo que pueden llegar a hacer con la ayuda de una persona más capaz. Estos planteamientos, en resumen, indican la importancia del diagnóstico como elemento invariante de la planificación didáctica. Si éste no está presente, pues no habrá éxito en la planificación.

## 1.2 Objetivos del lenguaje escrito

De este indicador no se obtuvo información de la Etapa Maternal (primera etapa de la Educación Inicial), ya que las instituciones educativas visitadas no atienden a los niños y niñas entre cero y tres años por no contar con las condiciones físicas adecuadas (salas acondicionadas, mobiliario, utensilios) necesarias para ofrecer una atención de calidad. Dichas instituciones sólo atienden a niños y niñas de tres a seis años.

Las planificaciones analizadas, 24 en total, mostraron que sólo dos docentes incluyeron los objetivos del componente lenguaje escrito en sus planes, en las demás no se evidenció este aspecto. En este sentido, se considera que ésta es una clara deficiencia del docente en su rol de planificador del quehacer educativo, puesto que el objetivo es un elemento invariante del diseño instruccional, tal como lo afirma Fernández (2012). Ellos marcan el rumbo a seguir en cuanto a los aprendizajes que se desean lograr en los alumnos. Son los objetivos los que inician ese trabajo de reflexión para tomar las mejores decisiones en cuanto a la idoneidad de las estrategias didácticas y de los recursos materiales indicados para lograrlos. Volviendo a la idea del diagnóstico, si las docentes elaboraran diagnósticos auténticos pudieran formular con facilidad los objetivos de sus planes, conducentes a la aproximación de la zona de desarrollo próximo planteada por Vygotski, pues partirían de los intereses y necesidades reales de cada niño/ña.

Los planteamientos pedagógicos del currículo del nivel Educación Inicial establecen que los docentes de EIB deben iniciar a los niños y niñas en el manejo de la escritura de su lengua como forma de comunicación. Partir de ese objetivo, conllevaría a que éstos identifiquen símbolos y palabras en material escrito; que puedan identificar acciones y situaciones en las narraciones o mitos leídos en voz alta. También que comiencen a escribir en forma libre utilizando escrituras no convencionales. Lo que se pretende es que los niños y niñas wayuu descubran que la escritura les sirve para

comunicarse con su entorno inmediato, que es útil para la sociedad. De lo contrario, las nuevas generaciones no conocerán ni valorarán su lengua escrita.

Así que, la falta de formulación de objetivos en la planificación didáctica por parte de los docentes constituye una situación preocupante para el logro de la alfabetización en lengua materna contemplada en el marco legal venezolano (la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999); la Ley orgánica de pueblos y comunidades indígenas (2005), la Ley de Idiomas indígenas (2008); la Ley orgánica de protección del niño, niña y adolescente (2008); la Ley orgánica de educación (2009); el Decreto 1795 (2002), así como en las posturas teóricas de la didáctica de la lengua escrita esbozadas en el marco teórico (Cummins, 2002).

### **1.3 Áreas de aprendizaje**

Respecto a este elemento curricular, las planificaciones evidencian que las 12 docentes utilizan las áreas de aprendizaje que plantea el Currículo de Educación Inicial (2005). En sus formatos aparecen las tres áreas: Formación personal y social, Relación con el ambiente y Comunicación y representación.

En el área Formación personal y social se encontraron los componentes: Identidad y género, Convivencia (interacción social, normas, deberes, derechos, costumbres, tradiciones y valores). En el área Relación con el ambiente los componentes observados fueron: Procesos matemáticos (serie numérica, formas geométricas). Y en el área de Comunicación y representación, los componentes evidenciados fueron lenguaje oral y lenguaje escrito. Sólo en las dos planificaciones de la Docente 9 se observó que, en lugar de estas áreas, aparece el Área Educación Intercultural Bilingüe para hacer mención de la modalidad.

Para este estudio fue importante encontrar que las docentes de EIB conocen y aplican las áreas de aprendizaje y sus componentes para organizar los saberes y contextualizarlos según la cultura wayuu, ya que esta modalidad del sistema educativo

no cuenta en la actualidad con un diseño curricular propio que satisfaga las exigencias individuales, sociales y culturales en materia de educación, de allí su importancia, como lo explica Avolio (1985). Todo docente y, particularmente el docente de EIB, debe ser capaz de adaptar ese currículo con el que cuenta a las necesidades e intereses reales de los niños y niñas de la Parroquia Idelfonso Vásquez, para ofrecer una educación de calidad, ajustada a las particularidades del pueblo indígena.

#### **1.4 Aprendizajes a ser alcanzados en la Etapa Preescolar**

En este aspecto se observó que las docentes incluyeron este tipo de aprendizajes en sus planificaciones. De los 20 aprendizajes a ser alcanzados por los niños que propone el Currículo de Educación Inicial (2005) en el componente lenguaje escrito, sólo tres fueron seleccionados por las docentes e incluidos en sus planificaciones. Ellos son los siguientes (se mantuvo la numeración de la hoja de observación utilizada):

*Ítem 4.1. Identificar símbolos en material como afiches, vallas, envases, revistas (Docente 1, 9 y 11).*

*Ítem 4.2. Identificar palabras en material como afiches, vallas, envases, revistas. (Docentes 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11 y 12).*

*Ítem 4.8. Valorar el lenguaje como medio de disfrute y como instrumento para transmitir información y comunicar deseos y emociones. (Docente 2 lo planificó una vez).*

En relación al aprendizaje 4.1 y 4.2, la investigadora pudo observar que en las aulas se encuentran rótulos en wayuunaiki y castellano para identificar las áreas o espacios de trabajo (ver foto N° 1 del espacio denominado Armar y construir).



Foto N°1. Rótulos de los espacios de aprendizaje

En otras aulas se observó que las docentes elaboran sus recursos con material reciclado (cartón) para enseñar los números y las formas geométricas.



Fotos N° 2 y 3. Docente muestra sus recursos para la enseñanza de los números en wayuunaiki



Fotos N° 4. Recurso con imágenes y palabras



Foto N°5. Formas geométricas

En la mayoría de las instituciones visitadas se observó que los espacios administrativos poseen sus rótulos en ambas lenguas. Esta rotulación en los espacios es necesaria para que los niños y niñas tengan ese contacto frecuente con la lengua escrita, además es una orientación didáctica propuesta en numerosos trabajos de destacados investigadores en el área de la didáctica de la lectura y la escritura. Desde Ferreiro y Teberosky (1997), como pioneras de los cambios de paradigma de la alfabetización en Latinoamérica; Tellería (1996) con su propuesta de una pedagogía interactiva y hasta las venezolanas Aguirre (2004; 2007), Barboza (2014), Peña (2010) y Serrano y otros (2002), apuestan por un mayor contacto con lo que se lee y escribe desde los primeros años de escolaridad, a fin de ir formando a los pequeños lectores y escritores del futuro.

Así que, ésta es una práctica que las docentes de EIB deben continuar haciendo en el contexto escolar para cumplir con la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua materna, garantizando su aprendizaje y preservándola como un elemento cultural.

### **1.5 Estrategias didácticas**

En este aspecto se abordarán primero las estrategias de lectura y posteriormente las estrategias de escritura empleadas por las docentes. **Las estrategias didácticas de lectura** que utilizaron las docentes fueron: (se mantuvo la numeración de la hoja de observación)

*Ítem 5.1.2. Lectura en voz alta por parte del alumno (Docente 3)*

*Ítem 5.1.5. Búsqueda de información en materiales impresos (Docente 8)*

*Ítem 5.1.6. Búsqueda de información en fuentes electrónicas (Docente 2).*

*Ítem 5.1.7. Identificación de letras, sílabas y fonemas (Docente 9)*

*Ítem 5.1.8. Lectura de palabras y oraciones (Docentes 2, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 12).*

Al analizar estas estrategias, es preciso señalar que para enseñar a leer en la escuela, el docente debe seleccionar las estrategias didácticas que utilizará para

promover la lectura y en las que puedan desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en la comprensión lectora. Estas estrategias abarcan el muestreo, las predicciones o anticipaciones, las inferencias, la verificación y confirmación de las hipótesis formuladas (Barboza y Peña, 2014).

Si las estrategias planificadas persiguen con énfasis que se identifiquen las seis vocales y las 16 consonantes del wayuunaiki, que se repitan varias veces los fonemas corrigiendo la pronunciación, sólo se logrará que el niño decodifique. Igualmente, si sólo se proveen situaciones en las que se lean palabras sueltas y descontextualizadas, no se favorecerá la comprensión lectora ni el amor por la lectura. Estas dos maneras de proceder en la enseñanza de la lectura se corresponden con los métodos sintéticos y analíticos, respectivamente, cuyo énfasis para el aprendizaje se centra en la repetición, la memorización y la lectura mecánica.

Las orientaciones didácticas de Dubois (2011) y Peña, Serrano y Aguirre (2009), se encaminan a proponer la lectura de textos con sentido, en las que se lean textos reales que aporten algo nuevo a los saberes de los niños y niñas wayuu. Qué interesante sería para ellos escuchar el mito del Keerraly o el origen de los wayuu para disfrutar estéticamente de la lectura como lo señala Rosenblat (1996) y que, al mismo tiempo que conocen sobre su cultura, desarrollen la comprensión lectora. Para la búsqueda de información, los docentes interculturales bilingües pueden y deben proponer que los educandos wayuu busquen información sobre los contenidos culturales a partir de conversaciones con sus padres, los abuelos y que, luego en el aula conversen grupalmente compartiendo la información encontrada.

De igual manera, el uso del ordenador es, sin duda un recurso valioso en esta era de la globalización, de abundante información y comunicación a través de las redes sociales, para fomentar la lectura en la búsqueda de información sobre sus proyectos de aprendizaje dentro y fuera del aula. La única institución en la cual la comunidad escolar cuenta con ordenadores es el CEI Rómulo Gallegos I. Durante la segunda

visita, los niños y niñas de la sala de cuatro años vieron un vídeo seleccionado por la Docente 2 sobre el Mundial de futbol Brasil 2014.



**Foto N° 6. Niños wayuu viendo el vídeo sobre el Mundial.**

El vídeo presentó al país sede del mundial, los estadios, los equipos con sus banderas, sus uniformes y durante esa hora estuvieron bien atentos al monitor. Los niños expresaron los nombres de sus equipos favoritos y los leyeron. Sin duda, una experiencia rica en estímulos para hablar, escuchar, leer y escribir, funciones básicas del lenguaje. Es realmente lamentable que el resto de los centros no cuenten con esos equipos, pues es un recurso valioso para el aprendizaje y la enseñanza en general, y de la lengua escrita, en el siglo XXI (Quero, 2011; Quero y Madueño, 2006).

Además, estas experiencias propician el acercamiento a otras culturas, la valoración de los elementos coincidentes y diferentes para valorar la propia cultura. En síntesis, las estrategias de lectura empleadas por la mayoría de las docentes, se originan de concepciones tradicionales de enseñanza de la lectura que en nada favorecen al educando wayuu y no lo forman para usarla como una práctica social indispensable en una sociedad alfabetizada.

Una vez concluida la discusión de los resultados de las estrategias de lectura, seguidamente se presentan las estrategias didácticas de escritura que se registraron durante las observaciones y en los planes de clase. Estas fueron: (se mantuvo la numeración de la hoja de observación)

*Ítem 5.2.5. Copiar textos (Docente 8)*

*Ítem 5.2.6. Copiar del pizarrón (Docente 8)*

*Ítem 5.2.9. Escribir las vocales y consonantes (Docentes 8, 9 y 12)*

*Ítem 5.2.10. Escribir palabras y oraciones (Docentes 3, 5, 6, 8, 12)*

Estas cuatro estrategias en general son situaciones en las que los educandos se enfrentan a ejercitar el trazado de las unidades mínimas de la lengua escrita, las letras. Bien sea a través de copias en las que transcriben lo escrito por el docente o a través de dictados para escribir según lo escuchado, estas tareas escolares terminan siendo actividades rutinarias que poco aportan al proceso de escritura (Aguirre, 2004; Serrano y colaboradores, 2002).



**Foto N° 7. Niño copiando la palabra Teii (mi mamá)**

Lo que subyace en este tipo de tareas escolares es una concepción tradicional de la escritura que concibe a ésta como una habilidad que se desarrolla gradualmente. Primero las vocales, luego las consonantes, después las sílabas para llegar a formar

palabras, frases y oraciones. Además, históricamente, se hace hincapié en que escriban con “letra bonita”, pues en el fondo se cree que la escritura está en la mano y, por ello, debe ejercitarse la motricidad fina, dejando de lado la naturaleza creativa del lenguaje y de los procesos de comunicación de los cuales forman parte la lectura y la escritura.

Estas prácticas están bastante alejadas del proceso de escritura como se concibe actualmente. Durante las observaciones no se registraron situaciones distintas en las que los niños escribieran otros tipos de textos como cuentos, mensajes, poesías, con la ayuda del docente en prácticas colectivas.

Como se mencionó en el marco teórico, los docentes de EIB tienen en la didáctica de la lengua escrita una gama de posibilidades para que los niños y niñas, aun de estas edades, puedan experimentar la expresión de saberes, sentimientos y emociones a través de signos escritos, convencionales y no convencionales. Dubois (2011) es muy clara en su reflexión cuando afirma que educamos en la escritura cuando se crean los espacios para que los alumnos se expresen a través de ella, cuando les brindamos tiempo para la reflexión, para que revisen sus escritos, para que discutan sus significados.

Otro aspecto que parece estar incidiendo en la utilización de las estrategias de la escritura descontextualizadas es que el docente de EIB, así como algunos docentes de este nivel, subestiman las potencialidades de los alumnos de estas edades por no creerlos capaces de escribir. Si bien es cierto que ellos no podrán hacerlo correctamente, pues están en pleno proceso de adquisición de la lengua oral y están descubriendo el sistema de escritura de su entorno, también es muy cierto que si no viven esas experiencias desde pequeños, como lo señalan las investigaciones de Ball (2004), se estaría perdiendo un tiempo valioso para acercarlos al objeto de conocimiento.

Piaget (1975) lo afirmó hace décadas atrás. Para conocer el objeto de conocimiento habrá que interactuar con él para descubrirlo. Por tanto, para conocer la lengua escrita, habrá que poner a los niños y niñas en situaciones en las que descubran cómo funciona, para qué es útil y así apropiarse de ella.

Estas aseveraciones de Piaget permiten concluir que las estrategias implementadas por las docentes observadas no están contribuyendo a que los niños interactúen con su objeto de conocimiento ni a que infieran las reglas que operan en el uso de su lengua materna. Por lo que, en lugar de contribuir a la apropiación de la lengua, las estrategias sólo benefician la ejercitación gráfica de las letras del alfabeto.

Inspiradas en este planteamiento esencial de la teoría psicogenética piagetiana, Ferreiro y Teberosky (1997) no recomiendan los métodos tradicionales para enseñar a leer y a escribir, sino que, por el contrario, se coloque a los niños a pensar en lo que se lee y escribe. No es asociando sólo fonemas con grafemas como ellos llegan a descubrir los significados, se debe ir más allá. Habrá que ponerlos a pensar en el mensaje que desean comunicar a los demás y en la función que tendrán los textos. Además de enseñarlos a escribir para alguien, teniendo un destinatario en mente. La revisión y la edición serán momentos para revisar sus ideas haciendo énfasis en las ideas y no tanto en la gramática. Pues, como afirma Aguirre (2004), la intención es que se expresen libremente.

Si se desea que las nuevas generaciones aprendan el sistema de escritura del wayuunaiki, la Educación Inicial es el nivel para hacerlo de manera formal, intencionada. La escuela debe contribuir a que la escritura haga permanente la lengua oral en el tiempo y en el espacio, pues le ha costado sobrevivir en medio de la cultura mayoritaria.

## **1.6 Recursos didácticos para la lectura y la escritura**

En las planificaciones de las docentes se encontraron los siguientes recursos materiales: (se mantuvo la numeración de la hoja de observación)

*Ítem 6.6. Rótulos (Docentes 3, 4, 5 y 6)*

*Ítem 6.7. Envases portadores de textos (Docente 2)*

*Ítem 6.10. Hojas blancas (Docentes 3, 4, 5, 6, 9, 12)*

*Ítem 6.11. Cuadernos (Docente 8)*

*Ítem 6.12. Pizarrón (Docente 9)*

*Ítem 6.13. Ordenadores (Docente 2)*

Las visitas a las instituciones educativas permitieron a la investigadora recorrer las aulas, observar las condiciones físicas y verificar la calidad y cantidad de material impreso que se encuentra a disposición de los alumnos en los estantes. Se observó que las aulas disponen de un espacio para los libros, revistas, cuentos pero en castellano. Hay muy pocos libros en wayuunaiki, lo cual se convierte en un obstáculo que impide el contacto intenso con material impreso. Ésto, a pesar de que existen varios textos editados en la lengua por parte del Ministerio del Poder Popular de Educación y de editoriales reconocidas (por ejemplo, la editorial EKARE).

Se pudieron observar lápices, creyones, hojas blancas, cuadernos, pizarrones, rótulos elaborados por las docentes. Pero, indudablemente, faltan textos y materiales que estén escritos en wayuunaiki. Las docentes expresaron que debido a esa falta de material, recurren a las traducciones de canciones infantiles y de cuentos tradicionales que ellas mismas hacen, a la elaboración de láminas y cualquier otro recurso para utilizarlos en el aula. En resumen, las docentes cuentan con más materiales impresos en castellano: tienen periódicos, suplementos, revistas, catálogos de productos de cosméticos y utensilios para el hogar, folletos, poesías, trabalenguas, en fin todo lo que circula en la sociedad.



**Foto N° 8. Materiales impresos presentes en el aula**

La iniciativa de traducir del castellano al wayuunaiki constituye un valioso aporte del docente de EIB en la ejecución de sus planes para la enseñanza del wayuunaiki en el aula. No obstante, estas iniciativas deberían ser tomadas en cuenta por los organismos competentes para promocionar la publicación de textos de esta naturaleza y con ello, contribuir a que los educandos tengan mayores posibilidades de contacto con la lengua escrita.

Esta deficiencia de textos debe ser atendida por el Estado venezolano a través de sus políticas lingüísticas para los pueblos indígenas de manera imperiosa, pues, de lo contrario las lenguas se mantendrán en la oralidad, con el peligro inminente de la extinción.

### **1.7 Evaluación de la lengua escrita**

Los resultados de las observaciones de clase y los análisis de los planes indican que las 12 docentes de EIB utilizaron la observación como técnica de recolección de información. Para registrar las conductas observadas en los niños y niñas, 11 docentes mencionaron en los planes las escalas de estimación, no obstante, ninguna mostró a la investigadora esas escalas de manera espontánea, otras manifestaron no llevarlas consigo en ese momento. Sólo una usó el diario de clases al final de su jornada durante las observaciones (ver Anexos 3 al 6).

En las entrevistas, por su parte, se encontró lo siguiente:

**Docente 1:** *“Evalúo la participación, la pronunciación, la atención, si me une los puntos en las actividades de apresto.”*

**Docente 7:** *“Evalúo la escritura correcta.”*

**Docente 5:** *“Evalúo si utiliza nuevo vocabulario, si identifica fonemas, si aprende canciones wayuu, si aprende sonidos onomatopéyicos”.*

**Docente 10:** *“Hago más énfasis en el lenguaje oral, creo que se les dificulta mucho la escritura”.*

Como se puede inferir de sus respuestas, la Docente 1 evalúa la coordinación óculo-manual en actividades de aprestos que consisten en unir puntos. La Docente 5 y la Docente 10 expresan abiertamente que hacen énfasis en el lenguaje oral, además, la docente 10 cree que la escritura es una tarea muy compleja para la Etapa Preescolar. Por su parte, la docente 7, se centra en la ortografía. En líneas generales, los aspectos en los que se centran estas docentes hacen que descuiden el proceso de la comprensión lectora y el de la composición escrita.

Un aspecto importante del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita lo es, sin duda, la evaluación cuando está concebida como valoración de los aprendizajes alcanzados por los educandos; cuando se le utiliza para reflexionar sobre las fortalezas y las oportunidades, como también las debilidades y las amenazas que puedan aparecer en el quehacer educativo para mejorarlo de forma permanente. Se habla así de la función formativa de la evaluación prevista en los fundamentos pedagógicos del diseño curricular del nivel Educación Inicial (2005) y propuesta por investigadores en numerosas investigaciones relacionadas con la lengua materna, tanto oral como escrita. (Ariolfo, 2008; Barros, 2008; Valbuena y Valbuena, 2012).

Como bien se señaló en el punto 1.5 sobre las estrategias de lectura y escritura utilizadas por las docentes de EIB, si las estrategias que emplean son: *Copiar textos, copiar del pizarrón escribir las vocales y consonantes; escribir palabras y oraciones, es*

lógico pensar que evaluarán si los niños y niñas identifican y reconocen las vocales y las consonantes; si escriben de manera legible o si leen en voz alta palabras y oraciones. Es decir, las estrategias de evaluación se corresponden con los aprendizajes a ser alcanzados, las estrategias y recursos previstos por los docentes en cuestión.

No obstante, este conjunto de componentes curriculares no considera aspectos importantes como: la lectura y escritura a partir de diferentes géneros literarios; comentar y escribir relatos relacionados con la comunidad, la familia o el quehacer diario; producción de textos acercándose a las formas convencionales de escritura, entre otros, explícitos en las orientaciones curriculares vigentes. Mucho menos consideran las orientaciones didácticas de la enseñanza de la lengua escrita.

Una evaluación cónsona con los paradigmas actuales de la enseñanza de la lectura y la escritura deberá centrarse en describir los procesos que siguen los educandos para leer los textos que se les ofrecen, buscando ser más profundos y detallados en las interpretaciones para dar cuenta de lo que sucede en el aula (Bustamante, 2000). Esta no es, pues, la realidad de este proceso tan significativo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues las docentes de EIB están evaluando la lectura y la escritura como habilidades que se desarrollan gradualmente y que están centradas más en la forma que en el significado.

Todo lo anteriormente descrito en esta dimensión de la investigación, permite concluir que el docente de EIB de la Parroquia Idelfonso Vásquez no está llevando a cabo un procedimiento didáctico acertado de la enseñanza de la lengua escrita del wayuunaiki como lengua materna. La planificación didáctica muestra serias deficiencias en su estructura, pues adolece del diagnóstico de las características particulares de educando; no contempla los objetivos de aprendizaje que persigue; las estrategias y los recursos de lectura y escritura seleccionados se originan de enfoques tradicionales de la lectura y la escritura que ofrecen pocas o nulas posibilidades para que se aprenda a emplear la lengua escrita con significado.

La evaluación la están utilizando para medir conductas relativas al descifrado, la identificación y trazado de las letras del alfabeto y algunas palabras sueltas descontextualizadas. En consecuencia, no existe un proceso de planificación coherente ni adaptado a los actuales enfoques de la enseñanza de la lengua escrita.

La triangulación de las observaciones de clase, el análisis de los planes y las entrevistas, técnicas empleadas en esta investigación, permitió confirmar la información, lo que garantiza la confiabilidad de los juicios aquí emitidos.

## **2.- Resultados de la dimensión Perfil del docente indígena**

Los datos cuantitativos que a continuación se muestran provienen del cuestionario semiestructurado que se utilizó durante las entrevistas a las 12 docentes de EIB y que, como ya se señaló al inicio de este capítulo, se realizó con el propósito de conocer el proceso que siguen en sus aulas para alfabetizar en lengua materna, desde el diagnóstico de las competencias orales y escritas que posee el alumnado, los objetivos que se plantean alcanzar con los niños, los contenidos que enseñan, las estrategias y recursos que utilizan, así como el procedimiento de evaluación.

Conocer este proceso permitió confirmar lo observado en cada una de sus planificaciones y observaciones de clases, además de evidenciar la formación académica que poseen las docentes para ejercer con eficiencia su labor. Estos datos permitieron dar cumplimiento a los objetivos específicos 2 y 3 de esta investigación. Para ello, se utilizaron las tablas de frecuencia que representan los resultados. (Hamdan, 2008) que detallan los indicadores y subindicadores. De modo que los resultados se han organizado atendiendo a los 13 indicadores y sus correspondientes subindicadores, tal como se señala a continuación:

<b>INDICADORES</b>	<b>SUBINDICADORES</b>
1. Docente	Indígena Criollo Tiempo dedicado al trabajo con indígenas Tiempo trabajando como docente intercultural bilingüe Condición docente
2. Formación docente	Estudios de pregrado realizados Postgrados culminados Postgrados en desarrollo Actualización permanente
3. Competencia comunicativa en L1	Competencia oral Competencia escrita.
4. Frecuencia de uso de la lengua	L1 Wayuunaiki L2 Castellano
5. Valoración de la lengua.	L1 wayuunaiki L2 castellano
6. Inicio del proceso de alfabetización.	L1 wayuunaiki L2 castellano L1 y L2
7. Método de alfabetización	Silábico Fonético Alfabético Global Método de la palabra generadora
8. Concepciones sobre la alfabetización.	Lectura Escritura Aprendizaje de la lectura y la escritura en L1.
9. Contenidos a enseñar.	Elementos culturales
10. Estrategias didácticas	Desarrollo de la oralidad Lectura Escritura
11. Recursos didácticos	Diversidad de textos. Recursos lúdicos. Instrumentos musicales. Mobiliario y equipos

12. Evaluación      Técnicas  
Instrumentos de registro
13. Limitaciones del docente      Dominio de L1.  
Repertorio de estrategias didácticas.  
Disponibilidad de recursos didácticos en L1.

### Indicador 1: Docentes

Se encontraron 12 docentes femeninas pertenecientes al pueblo wayuu, con una edad mínima de 28 y una máxima de 45 años. La media es de 37, 42.

**Tabla 1: Edad de las docentes.**

Edad	Frecuencia	Porcentaje
28	1	8,3
31	2	16,7
34	2	16,7
36	1	8,3
39	1	8,3
41	1	8,3
42	1	8,3
43	1	8,3
45	2	16,7
Total	12	100,0

Aquí se muestran los datos estadísticos descriptivos sobre la edad.

Mínima	Máxima	Media	Desviación típica
28	45	37,42	5,87

### ***Subindicador: Tiempo dedicado a trabajar con indígenas***

Se puede mencionar que del total de docentes de EIB, el 58.3% tiene entre 1 y 5 años trabajando en el contexto indígena. Se trata de docentes que están relativamente recientes en sus cargos. Esto podría explicar los hallazgos en las observaciones de clase y en sus planificaciones referidos a las debilidades encontradas en la estructura de los planes: ausencia del diagnóstico, los objetivos planteados, las estrategias y los recursos, la evaluación.

**Tabla N° 2. Tiempo dedicado a trabajar con indígenas**

<b>Tiempo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
De 1 a 5 años	7	58,3
De 6 a 10 años	3	25,0
De 11 a 20 años	2	16,7
Total	12	100,0

### ***Subindicador: Tiempo trabajando como docente intercultural bilingüe***

En la tabla N°3 se puede evidenciar que el 50% de las docentes tienen entre 1 y 5 años trabajando como docentes interculturales bilingües en la institución, lo cual coincide con su tiempo como docentes. Al relacionar estos docentes con los resultados de las observaciones se revela que las 6 docentes presentan serias debilidades en la planificación de las estrategias de lectura y escritura, pues como se mencionó en el aspecto 1.5 de este capítulo, dichas estrategias se derivan de enfoques y métodos tradicionales que conciben la lectura como actividades mecánicas, repetitivas y poco significativas para formar lectores y escritores a tan temprana edad. (Aguirre, 2007; Barboza y Peña, 2014; Serrano y otros, 2002).

En atención a lo planteado anteriormente, se considera que el docente de EIB de esta parroquia debe reunir un perfil profesional óptimo que le permita intervenir en el

contexto indígena de manera idónea, a fin de rescatar y realzar la identidad cultural como objetivo central, sin dejar de lado la lengua.

**Tabla N° 3. Tiempo trabajando como docente intercultural bilingüe**

Tiempo	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 1 año	2	16,7
De 1 a 5 años	6	50,0
De 6 a 10 años	4	33,3
Total	12	100,0

***Subindicador: Condición docente en la institución donde trabaja***

Se encontró que el mayor porcentaje de los docentes son titulares de su cargo, lo que implica que gozan de estabilidad laboral, así como el compromiso con la institución.

**Tabla N°4. Condición laboral del docente.**

Condición	Frecuencia	Porcentaje
Docente interino	2	16,7
Docente contratado	2	16,7
Docente titular	8	66,7
Total	12	100,0

## Indicador 2: Formación del docente indígena.

Este indicador nos permitió conocer que las 12 docentes (100%) son profesionales, pues poseen títulos de instituciones de educación superior (Técnico Superior en Educación preescolar, Licenciado en Educación Preescolar y Profesor en Educación intercultural bilingüe), tal como se indica en la tabla N°5.

**Tabla N° 5 Estudios de pregrado realizados.**

Título	Frecuencia	Porcentaje
TSU Educación preescolar	4	33,3
Profesor Educación intercultural bilingüe	4	33,3
Lcda. Educación preescolar o inicial	4	33,3
Total	12	100,0

Igualmente, se pudo conocer que el 91,7% no ha realizado ni cursa actualmente estudios de postgrado, como se muestra en las tablas 6 y 7. Sólo el 8.3 % posee una maestría culminada y otro 8.3% se encuentra cursando una en la actualidad. Es menester señalar que en la región zuliana, el docente cuenta con una variada oferta de programas de postgrado, a nivel de especialidad y maestría, tanto en universidades públicas como privadas, en las que puede continuar su formación en la docencia y la investigación, para ser más competitivos y responder a las demandas de la sociedad. Existe, además, en la Universidad Simón Rodríguez un programa de maestría en Educación Intercultural Bilingüe abierto a todos los interesados en cursarla, donde pueden mejorar significativamente la formación recibida en el pregrado universitario.

A pesar de las posibilidades que existen para seguir estudios de cuarto nivel que los capacite para desempeñarse en su quehacer docente con mayor efectividad, estos resultados indican que no ha habido interés por continuar estudios de postgrado.

**Tabla N° 6 Título de postgrado terminado**

Postgrado	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	11	91,7
Maestría	1	8,3
Total	12	100,0

**Tabla N° 7 Postgrado en curso**

Postgrado	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	11	91,7
Maestría	1	8,3
Total	12	100,0

**Indicador 3: Competencia comunicativa en wayuunaiki**

Con relación al dominio oral del wayuunaiki, la tabla N° 8 indica que existe un 66.7 % de docentes con alto dominio de su lengua oral, lo cual les permite comunicarse con facilidad con su entorno escolar. Sólo un 25% se autovaloró con un dominio muy alto y una docente con dominio medio.

**Tabla N°: 8 Dominio oral de la lengua materna.**

Dominio oral	Frecuencia	Porcentaje
Medio	1	8,3
Alto	8	66,7
Muy alto	3	25,0
Total	12	100,0

Los resultados relacionados con la competencia escrita de la lengua materna, se muestran las tablas N° 9 y 10:

**Tabla N° 9. Lee en wayuunaiki**

<b>Dominio en lectura</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Bajo	1	8,3
Medio	6	50,0
Alto	4	33,3
Muy alto	1	8,3
Total	12	100,0

**Tabla N° 10. Escribe en wayuunaiki**

<b>Dominio en escritura</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Bajo	4	33,3
Medio	5	41,7
Alto	2	16,7
Muy alto	1	8,3
Total	12	100,0

Según el perfil del docente de EIB exigido por la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de la Zona Educativa-Zulia, se requiere que éstos sean pertenecientes al pueblo o comunidad indígena; que posean dominio oral y escrito de la lengua materna que hablan los educandos. En ese sentido se puede agregar que, si bien el dominio oral es bueno para comunicarse eficazmente con la comunidad escolar, también es importante acotar que las mismas reconocen que tienen debilidades para leer y escribir

en su lengua, lo cual es negativo para la enorme tarea que asumieron con el cargo que desempeñan.

Si el docente no cuenta con las competencias comunicativas adecuadas no podrá desarrollar en sus alumnos dichas competencias. En consecuencia, la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de la Zona Educativa-Zulia, debería revisar el proceso de selección para asignar docentes de EIB, de modo que éstos reúnan las condiciones o requisitos indispensables para trabajar en los contextos indígenas.

### ***Subindicador Formación para enseñar a leer y escribir en contextos indígenas.***

La tabla N° 11 muestra que un 75% de las docentes no recibió formación en el pregrado universitario relacionada con los procesos de enseñanza de la lengua escrita en los contextos indígenas. Este resultado insta definitivamente a las universidades regionales, privadas y públicas, a revisar seriamente sus planes de estudio para que respondan a las necesidades reales que la sociedad demanda.

En el estado Zulia, las universidades y los institutos de educación superior no deberían invisibilizar a los cinco pueblos indígenas- Wayuu, Añú, Yukpas, Barí, Japreiras- y a los pueblos afrodescendientes que hacen vida en sus municipios. Mucho menos pueden alentar en sus planes de estudio el uso de una cultura o una lengua única, el castellano, pues se estaría egresando a profesionales que desconocen la realidad sociocultural de las comunidades indígenas, rurales y fronterizas de la entidad zuliana. Esta situación repercutiría gravemente en la preservación de la cultura, ya que la escuela es la institución donde se transmiten a las nuevas generaciones los valores y elementos propios que caracterizan a un pueblo.

Por consiguiente, los programas de estudio de las escuelas de educación, deberían contener materias, asignaturas o unidades curriculares obligatorias sobre las culturas y lenguas indígenas, la didáctica de la lengua materna, entre otras, que desarrollen competencias necesarias en el perfil del egresado. Las universidades también podrían

ofrecer diplomados y cátedras libres a los docentes indígenas en las que atiendan la formación permanente, actualizada y pertinente de sus egresados, siempre en esa búsqueda de formar el capital humano que impulse el desarrollo de la educación en un país caracterizado por la multiculturalidad y pluriculturalidad.

**Tabla N°11 Formación para enseñar a leer y a escribir en contextos indígenas.**

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	9	75,0
De acuerdo	1	8,3
Totalmente de acuerdo	2	16,7
Total	12	100,0

***Subindicador: Actualización y capacitación en materia de alfabetización***

Cuando se les preguntó si han recibido cursos o talleres de actualización y capacitación, el 100% manifestó haber recibido talleres en cuatro niveles de wayuunaiki, así como orientaciones didácticas para el trabajo en el aula. Dichos talleres los han recibido de la Coordinación Municipal de EIB de la Zona Educativa-Zulia. Como dato adicional, el 91% manifestó estar satisfecho con la formación recibida, ya que han aprendido más acerca de la gramática del wayuunaiki. Un 8.3% manifestó que los talleres recibidos tienden a dejar de lado al nivel de educación inicial, ya que reciben más estrategias aplicables en el siguiente nivel del sistema educativo venezolano, la educación primaria.

Es posible que la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, consciente de las necesidades de formación permanente del personal docente de EIB, se esté ocupando de ejecutar acciones, como talleres, que perfeccionen las habilidades de las docentes y se corrijan las debilidades. Dichas actividades de capacitación/actualización son

siempre necesarias, por lo que deben mantenerse en el tiempo y hacerle seguimiento con la intención de que puedan apropiarse de un actualizado cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua materna lo que redundará en un mejor desempeño como alfabetizadores de la lengua indígena como del castellano.

#### **Indicador 4: Frecuencia de uso de la lengua**

La tabla N° 12 indica que 58.3% de las docentes de EIB usa *casi siempre* el wayuunaiki en sus clases. Este dato es de relevancia en esta investigación por cuanto el único contacto que tienen los niños y niñas con su lengua materna, en el ámbito escolar, es con este docente. El 41.7 % usa *siempre* el wayuunaiki durante sus clases. En este grupo se encuentran los docentes de EIB que laboran en centros donde el alumnado, en general, habla su lengua materna.

Las clases de EIB tienen una duración de 45 minutos y cada docente atiende una o dos veces por semana al mismo grupo. De hecho, cada docente entrevistada tiene su horario publicado en la dirección de las instituciones educativas donde se evidencia esta frecuencia. Algunas sólo atienden el horario diurno de 7: 00 a.m. a 12:00 m. Otras sólo el turno vespertino de 1:00 a 5: 00 p.m. Un tercer caso, es una docente que atiende ambos turnos y, por esa razón, le distribuyen las secciones durante la semana.

Ante esta situación, se considera que la duración de la clase de EIB vulnera lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y las leyes, por cuanto las disposiciones establecen que la lengua indígena debe ser la primera lengua que aprenda el niño y niña. Inclusive, se viola la disposición del Decreto 1795 que exige la obligatoriedad del uso de la lengua materna en las instituciones educativas donde haya población indígena.

Además de contravenir el marco legal, también se puede argüir que, el hecho de que los niños aprendan primero la segunda lengua, contradice lo planteado por Cummins

(2002) en relación a la necesidad de iniciar el aprendizaje en lengua materna y luego introducir la segunda lengua, a fin de que puedan transferir las competencias de la L1 a la L2.

**Tabla N° 12 Uso del wayuunaiki en clase**

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	7	58,3
Siempre	5	41,7
Total	12	100,0

**Indicador 5: Valoración de la lengua.**

A continuación se expondrán los resultados relacionados con la valoración de la lengua materna y, posteriormente, la valoración de la segunda lengua.

**Subindicador: Valoración de la lengua materna L1**

En lo que respecta a este indicador, se encontró que el 100% de las docentes de EIB considera importante la enseñanza del wayuunaiki desde el nivel Educación Inicial. Las respuestas de algunas docentes de EIB fueron bastante homogéneas y a manera de ilustrar claramente la valoración de la lengua se cita textualmente lo expresado por ellas durante las entrevistas:

**Docente 1** *“Porque es un idioma y es admirable que el niño aprenda su lengua. Es preocupante que en una zona indígena no hablen su lengua”.*

**Docente 4.** *“Porque tienen que rescatar su lengua materna, hay muchos niños que sienten vergüenza étnica”.*

**Docente 9.** *“Porque debemos resaltar todo lo nuestro, nuestra cultura Debemos mantener nuestra lengua materna porque nos identifica como elemento principal”.*

**Docente 10.** *“Los niños se están iniciando y deben comenzar a valorar su cultura, su idioma y no sientan vergüenza étnica. Creo que hace falta que asignen docentes de aula que sean wayuu, hablantes de la lengua”.*

**Docente 12.** *“Porque uno de los pueblos que resistió a los colonizadores fue el pueblo wayuu. Y que la lengua haya permanecido es importante”.*

Estas cinco respuestas, revelan varios aspectos de gran relevancia. Primero, que las docentes de EIB están convencidas de la importancia de enseñar el wayuunaiki desde este nivel, porque saben que a estas edades (de cero a seis años) los niños y niñas pueden aprenderla más fácilmente (Cummins, 2002). Segundo, para que valoren la lengua como elemento importante de su cultura y no sientan vergüenza étnica al emplearla en cualquier espacio (Pocaterra, 2009).

Tercero, que las nuevas generaciones continúen usando y rescatando la lengua, manteniéndola en el tiempo y en el espacio, aun después de sobrevivir a la conquista, la barbarie y las actuales amenazas del mundo globalizado. Y cuarto, la urgente necesidad de la presencia en la escuela de docentes wayuu con dominio de su lengua que sirvan de mediadores entre ésta y el educando (Ipiña, 1997).

Esta valoración de las docentes hacia la lengua materna se deberá ver fortalecida con una formación adecuada en la enseñanza de la lengua materna para que se logren los objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe en esa parroquia. No se pueden quedar sólo en buenas intenciones, habrá que trabajar arduamente para alcanzarlos.

### **Subindicador: Valoración de la segunda lengua**

Sobre la valoración del castellano como segunda lengua, se encontró que el 100% de las docentes está totalmente de acuerdo con que los educandos la aprendan. El 66.7% explicó que la población infantil wayuu necesita aprenderlo para garantizar su participación plena en la sociedad. El 33.3% restante señaló que la segunda lengua es

importante para su prosecución en el sistema escolar. Véanse por ejemplo, algunas respuestas de las docentes durante las entrevistas.

**Docente 1: Totalmente de acuerdo.** *“El wayuunaiki y el español tienen que aprenderlo, es una desventaja que no hable el castellano porque no puede participar en clase”.*

**Docente 2: Totalmente de acuerdo.** *“Porque es la que predomina aquí. Deben conocer su segunda lengua para una buena comunicación con personas de otro entorno”.*

**Docente 9: Totalmente de acuerdo.** *“Porque lo necesitan para comunicarse bien y para que les sirva en los próximos niveles del sistema escolar”.*

**Docente 10: Totalmente de acuerdo.** *“Es importante que domine ambas lenguas para cuando se enfrenten en la sociedad no tengan dificultades para comunicarse, para que se sepan defender”.*

**Docente 12: “Totalmente de acuerdo.**

*Porque pertenecemos a un territorio que tiene una lengua oficial que la habla la mayoría”.*

Evidentemente, las docentes reconocen la importancia que tiene para el pueblo wayuu el aprendizaje del castellano como segunda lengua por ser la que habla la mayoría. Fuera de sus comunidades tradicionales, el ciudadano wayuu necesita desenvolverse de manera autónoma a fin de participar activamente en la sociedad, disfrutar de las instituciones educativas, sanitarias, administrativas, religiosas, comerciales y contribuir con el desarrollo de su región y de la nación.

Es importante resaltar aquí que el pueblo wayuu tiene representantes políticos en los distintos niveles del gobierno, local, regional y nacional, así como profesionales en las

diversas áreas del conocimiento en los que se destacan reconocidos profesores (como Ramón Paz Ipuana, Jorge Pocaterra), lingüistas (como Miguel Ángel Jusayú), antropólogos y sociólogos que han luchado y luchan por su supervivencia, por el respeto que se merecen como pueblos ancestrales, por el reconocimiento a su cultura y tradiciones, por el rescate del wayuunaiki. No obstante, debieron aprender el castellano sin menoscabo de la lengua materna. De modo que, el pueblo wayuu o los guajiros son bilingües por la necesidad de comunicación.

Ahora bien, el 33.3% que considera que el aprendizaje de la L2 es importante para su prosecución escolar, es una realidad palpable, ya que en los siguientes niveles del sistema escolar, los educandos wayuu se encuentran con docentes no indígenas que desconocen su cultura y su lengua. Esa es la realidad educativa a la que se enfrentan, por tanto prefieren aprender el castellano y sentirse incluidos, pero con el riesgo de la reducción de los espacios para hablar, escuchar, leer y escribir en lengua materna.

Es el Estado venezolano quien, en todo caso, puede formular políticas educativas y lingüísticas, ejecutar programas y acciones que tiendan a la preservación de las lenguas indígenas desde el sistema educativo, por supuesto con la cooperación de los mismos pueblos indígenas, comenzando por las familias, primer espacio de adquisición de la lengua materna, como lo dispone la Ley orgánica de Educación (2009), la Ley orgánica de pueblos y comunidades indígenas (2005) y la Ley de idiomas indígenas (2008).

#### **Indicador 6: Inicio del proceso de alfabetización.**

En cuanto a este indicador, se encontró que ocho docentes (66.7%) inician el proceso de alfabetización en ambas lenguas, tres de ellas lo hacen con el wayuunaiki (25%) y sólo una con el castellano (8.3%). Como se puede ver en la siguiente tabla, esas fueron sus respuestas.

**Tabla N°13. Inicio del proceso de alfabetización**

Docentes	Respuestas	Análisis e interpretación de la investigadora
Docente 1	<b>Con ambas lenguas.</b> Porque los niños hablan más el castellano. Luego se lo digo en wayuunaiki.	Las docentes 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10 y 12 utilizan ambas lenguas porque los niños son bilingües. Aulas heterogéneas en cuanto al dominio de la lengua materna y segunda lengua. Docentes 6, 9 y 11 creen que el aprendizaje debe comenzar por la lengua materna, para respetar los derechos constitucionales de su pueblo. La Docente 8 cree que si los niños tienen competencia en castellano, entonces debe comenzar la alfabetización en castellano. Luego incluir la lengua indígena para que establezcan las comparaciones entre ambas.
Docente 2	<b>Con ambas.</b> Los niños hablan las dos lenguas.	
Docente 3	Con ambas. Deben aprenderlas	
Docente 4	<b>Con ambas.</b> Porque los niños hablan más en castellano.	
Docente 5	<b>Con ambas.</b> Porque tenemos muchos casos. Niños que hablan sólo wayuunaiki o sólo castellano. Quiero que entiendan.	
Docente 6	<b>Con wayuunaiki.</b> Tengo que respetar los derechos de los niños de esta zona. Si no violo los derechos de ellos y el mío propio.	
Docente 7	<b>Con ambas.</b> Creo que los niños aprenden bastante.	
Docente 8	<b>Con castellano.</b> Porque es su lengua oral y comienza en castellano para que luego comparen.	
Docente 9	<b>Con wayuunaiki.</b> Deben conocer el abecedario en wayuunaiki.	
Docente 10	<b>Con ambas,</b> para que conozcan vocabulario en ambas lenguas y la docente de aula pueda reforzar.	
Docente 11	<b>Con el wayuunaiki.</b> Comienzo con las vocales luego con las consonantes.	
Docente 12	<b>Con ambas.</b> Es importante que los niños comparen su lengua con el castellano.	

El marco legal venezolano vigente de la Educación Intercultural Bilingüe es bastante claro en sus disposiciones para hacer valer los derechos de los pueblos indígenas. El aprendizaje de la lengua materna dentro del ámbito escolar es un derecho irrenunciable previsto en el artículo 2 de la Ley de idiomas indígenas (2008) y un deber ineludible de los docentes para hacer cumplir tales disposiciones, previsto en el artículo 31 de esta misma ley. En ese sentido, la alfabetización debe iniciar con el wayuunaiki, tal y como lo expresaron las Docentes 6, 9 y 11.

Por supuesto que, como ya se mencionó, no se debe olvidar que el pueblo wayuu es bilingüe por la necesidad apremiante de comunicarse con el entorno que mayoritariamente habla el castellano, pero no se justifica que el docente inicie la

alfabetización en castellano si los educandos ya son hablantes de su lengua materna. Ello acentuaría el bilingüismo sustractivo en la parroquia, como lo plantea Amodio (2005) quien afirma que en las ciudades criollas el bilingüismo es total en los niños en edad escolar, pero con tendencia a dejar de lado el wayuunaiki.

Que el 66.7% de las docentes inicie la alfabetización con ambas lenguas, wayuunaiki y castellano, basados en el bilingüismo de los educandos, implica que los creen hablantes competentes de la segunda lengua. Y eso a la edad de 3 a 6 años no es del todo cierto. Apenas se encuentran construyendo la lengua escrita de su entorno según los planteamientos de Ferreiro y Teberosky, 1997 y de Tellería (1996), referidos a la evolución de la lengua escrita. Una persona es bilingüe cuando conoce y usa dos lenguas, igual de bien. Es decir, que las hable, las lea y las comprenda. Así lo define Blanco (2007), quien explica además, que “se debe reconocer la fortaleza que ofrece la lengua materna para acceder a una segunda lengua, y otras más, dado el caso”. (p. 40).

De modo que se considera que el lineamiento que se le debe ofrecer a las docentes de EIB de la Parroquia Idelfonso Vásquez es que alfabeticen en wayuunaiki. Sólo así los educandos wayuu podrán descubrir sus aspectos particulares en la semántica, morfosintaxis, fonología y pragmática, para acceder luego al castellano.

### **Indicador 7: Métodos de alfabetización**

En lo que atañe al indicador métodos de alfabetización, se encontró que los docentes de EIB usan los métodos sintéticos de enseñanza de la lectura y la escritura, conocidos desde finales de la década del setenta como los métodos tradicionales. Ver la siguiente tabla.

**Tabla N°14. Método que usa para enseñar a leer en wayuunaiki**

Método	Frecuencia	Porcentaje
Silábico	3	25,0
Alfabético	8	66,7
Fonético	1	8,3
Total	12	100,0

La preferencia del método alfabético por el 66.7% de las docentes de EIB, puede explicarse por la creencia de que es necesario colocar a los niños a leer en voz alta cada vocal y consonante de la lengua, repitiendo cada vez que sea necesario hasta memorizarlas. Este método sintético fue cuestionado por Ferreiro y Teberosky en la década de los setenta (1997). El uso de este método es coherente con las estrategias y los recursos de la Docente 9 y la Docente 12 quienes planificaron actividades sobre las vocales en wayuunaiki, usando sólo lápices y hojas blancas fotocopiadas. Estas prácticas de lectura en la escuela son, en palabras de Barboza y Peña (2014), las que no prepararán a las nuevas generaciones de niños y jóvenes para enfrentar la lectura con sus distintas funciones en la dinámica del siglo XXI.

De allí que, urge la necesidad de replantear esas prácticas de lectura para que las docentes de EIB proporcionen experiencias significativas en el aula, tal y como se usa en la cotidianidad, según lo que plantean Aguirre (2004); Angulo (2004); Barboza y Peña, (2014). La docente puede ofrecer situaciones en las que lea en voz alta textos informativos para enterarse de algún suceso importante en la comunidad wayuu; que lea recetas tradicionales para elaborar una comida o una bebida típica como la chicha de maíz; que lea algún cuento o mito cosmogónico que interese al grupo. A través de estas situaciones podrá fomentar el intercambio de opiniones, la confrontación de ideas y el disfrute de la palabra escrita.

Similar análisis merecen los métodos empleados para enseñar a escribir, pues el 41.7% emplea los métodos silábicos y alfabéticos. La tabla N° 15 muestra un 41% de preferencia por estos dos métodos. Como ya bien se mencionó en el punto 1.5 referido a las estrategias de escritura observadas en las clases y descritas en las planificaciones, el uso de estos métodos orienta a las docentes de EIB a trabajar las copias y la escritura de las vocales, las consonantes, luego las sílabas, en su intento por enseñarlos a escribir.

**Tabla N° 15. Método que usa para enseñar a escribir en wayuunaiki**

Método	Frecuencia	Porcentaje
Silábico	5	41,7
Alfabético	5	41,7
Fonético	2	16,7
Total	12	100,0

En resumen, el uso de estos métodos conduce inexorablemente a inferir que el modelo de aprendizaje de la lengua escrita que siguen los docentes de EIB es el modelo por habilidades fuertemente criticado por las investigaciones psicolingüísticas de las últimas cinco décadas (Goodman; 1991, Smith, 1997). Por consiguiente, la formación del docente de EIB en materia de didáctica de la lengua escrita y por la defensa de la lengua escrita, como lo señala Dubois (2011) es inaplazable para modificar esta realidad.

#### **Indicador 8: Concepciones sobre la alfabetización**

Los resultados obtenidos en las entrevistas evidenciaron las concepciones que, sobre la lectura y la escritura, poseen las docentes de EIB. Se presentarán primero los datos sobre la concepción de lectura proveniente de la pregunta *¿qué es leer para ti?*,

luego se hará referencia a la concepción de escritura, esta vez proveniente de la pregunta ¿qué es escribir para ti? Las respuestas fueron analizadas y categorizadas.

### ***Subindicador: Concepción de lectura***

De este indicador, se obtuvo que el 33.3% concibe la lectura como instrumento de aprendizaje e información. El 25% se refirió a la lectura como una habilidad que se desarrolla partiendo de las unidades mínimas de la lengua. El 16.7% define la lectura como un proceso de comprensión del texto, mientras que un 25% no supo responder.

Las docentes que la conciben como instrumento de aprendizaje e información se han centrado únicamente en la intención del lector, es decir, en los distintos propósitos que guían la lectura como bien los define Serrano y colaboradores (2002). Esto es, para informarse de algo, para ampliar el conocimiento, para cumplir con una tarea académica específica, inclusive para recrearnos. Pero, éste 33.3% no logró expresar la esencia de la lectura.

Las docentes que, por su parte, la conciben como una habilidad que se va desarrollando a partir de las unidades mínimas de la lengua escrita, expresan muy claramente su concepción. Ésto es, leer es descifrar, derivado del modelo de procesamiento ascendente de la lectura, en el que se planteaba que el significado dependía de que el lector atendiera, primero, los niveles inferiores del texto, es decir, las letras, palabras y párrafos, para llegar a los niveles superiores de comprensión y construcción del significado, tal como lo explica la concepción interactiva de la lectura de Goodman (1991) y Smith (1997). Esta concepción es tradicional, con marcada tendencia conductista.

El 16.7% que concibe la lectura como comprensión de un texto o como interpretación de lo leído se ajusta a los enfoques actuales, Goodman (1991) y Smith (1997), lo cual es valioso. No obstante, en la práctica educativa no se evidenció que ello fuese así, pues las estrategias y actividades observadas en el aula no son coherentes con la

lectura como comprensión sino como descifrado. Por lo que, se infiere que las docentes no tienen claridad para concretar en la práctica estrategias coherentes con los nuevos enfoques.

Por otro lado, es preocupante que un 25% no supiera responder la pregunta, pues se está frente a un docente que desconoce un proceso tan importante en los primeros niveles de escolaridad (Educación inicial y Educación primaria). Al contrastar estos resultados de las entrevistas con los encontrados en las observaciones, podemos confirmar que son los modelos de lectura y escritura los que conducen a las docentes de EIB a utilizar los métodos de enseñanza de tales competencias lingüísticas, éstos a las estrategias y recursos empleados en las aulas, así como a decidir el qué, cómo y para qué evaluar. Se necesita pues, formar a estos docentes en los enfoques actuales de la lengua escrita para que reorienten sus prácticas escolares.

### ***Subindicador Concepción de escritura***

Ahora bien, con respecto a las concepciones sobre el proceso de escritura, 66.7% de las docentes concibe la escritura como expresión del pensamiento y los sentimientos. Un 8.3% cree que consiste en una habilidad motora para hacer las letras. 25% no supo responder. Si bien se considera positivo que un alto porcentaje conciba este proceso como expresión del pensamiento, de los sentimientos, tal como lo asumen Aguirre (2007); Dubois, (2011); Serrano y colaboradores (2002), las observaciones de clase y las planificaciones evidencian una concepción de la escritura centrada en la representación gráfica del lenguaje oral. La escritura se usa en el aula para hacer copias, para hacer las letras del abecedario, pero no para comunicar algo a alguien.

Quienes poseen esa concepción del proceso de escritura dedican mucho tiempo a actividades rutinarias, mecánicas, sin sentido para quien aprende, según Aguirre (2007). De allí que, de la misma manera como sucedió con la concepción de lectura, se está nuevamente frente a una concepción tradicional de la escritura, que en nada

favorece a la población indígena wayuu, por cuanto no le ofrece la oportunidad de descubrir el verdadero poder de la comunicación escrita.

Se necesita, pues de docentes con profunda claridad en el proceso de la composición escrita a fin de que puedan promover desde las aulas un cambio en las prácticas escolares, donde los niños y niñas wayuu puedan comunicar significados luego de un proceso de planificación, textualización, revisión y edición de sus ideas, como lo plantean Serrano y colaboradores (2002).

### ***Subindicador: Aprendizaje de la lectura y la escritura en L1***

Los resultados de este indicador se consideran importantes para esta investigación por cuanto reflejan el modo en el que las docentes de EIB abordan la enseñanza de la lengua escrita desde los CEI interculturales. Se encontraron respuestas diversas, entre las cuales están:

**Tabla N° 16. Concepción de aprendizaje de la lengua escrita del wayuunaiki**

<b>Pregunta</b>	<b>Respuestas</b>
¿Cómo cree usted que los niños wayuu deberían aprender a leer y a escribir en su lengua materna?	<b>Docente 1:</b> “Los niños aprenden con actividades dinámicas, en su cotidianidad.”
	:
	<b>Docente 2:</b> No respondió.
	<b>Docente 3:</b> “en la práctica.”
	<b>Docente 4:</b> “Creo que debe ser una tarea de primaria, que le refuercen la escritura. Creo que el niño preescolar sólo debe aprender la parte oral.”
	<b>Docente 5:</b> “Creo que en preescolar es más importante que aprenda a hablar palabras sencillas para la bienvenida, saludarse, comidas, oraciones para bendecir alimentos. Preescolar hace énfasis en lo emocional.”
	<b>Docente 6:</b> ”Leyendo y escribiendo todos los días, eso es diario.”
	<b>Docente 7:</b> ”En la sala de cinco años utilizo caligrafías porque en las otras salas no están preparados. En la sala de tres años uso aprestos. En la sala de cuatro años recortan y pegan.”
	<b>Docente 8:</b> ”Que conozcan muy bien la gramática y sea equitativo para cada cultura. Que haya igualdad, una sola gramática para todas.”
	<b>Docente 9:</b> ”Con el método silábico se les hace más fácil a los niños.”
	<b>Docente 10:</b> ”Los niños necesitan comenzar a conocer las vocales, luego las consonantes, en la salde cinco años comienzo con la eme, con la pe.
<b>Docente 11:</b> En el lenguaje oral, creo que la familia es la que ayuda a que el niño escriba.	

	<b>Docente 12:</b> “La lengua wayuunaiki es difícil por su gramática, sobre todo para aquellos que comenzaron a hablarla sin escribirla. Pero si el niño la aprende a hablar y a escribir al mismo tiempo es fácil.
--	---

La Docente 1 no precisa la forma de aprendizaje, pero cree que es con estrategias dinámicas, contextualizadas que el niño aprende a leer y a escribir. La Docente 2 no supo responder la pregunta. Muestra su desconocimiento sobre el aprendizaje de la lengua escrita.

Se puede inferir que la Docente 3 y la Docente 6 creen que leyendo y escribiendo es como se aprende la lengua. Además, la Docente 6 cree que habrá que hacerlo diariamente. Para que aprendan haciéndolo. Para las Docente 4 y 5, el aprendizaje de la lengua escrita no debe ser tarea del nivel Educación Inicial; debe ser una tarea del siguiente nivel; la Educación primaria. Creen que el niño es inmaduro, que no está preparado para aprender. Por ello hacen mayor énfasis en el lenguaje oral para que los niños/as puedan aprender a comunicar y satisfacer necesidades básicas.

Las Docentes 7, 9 y 10, conciben el aprendizaje de la lengua escrita como habilidades motoras que se van desarrollando progresivamente. De allí, el hecho de que comiencen con los niños de tres años con actividades como recortar y pegar, luego con actividades de apresto, en las que sigan y unan puntos con gran atención óculo manual. Lo que se traduce en un desconocimiento del proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

La Docente 8 cree que los niños deben conocer la gramática, es decir, la parte normativa de la lengua para que sepan leer y escribir. La Docente 11, por su parte, delega a la familia la responsabilidad de enseñar a escribir a sus hijos. La Docente 12 cree que es necesario que el lenguaje escrito del wayuunaiki se dé a temprana edad y paralelo con el lenguaje oral, así la adquisición será fácil.

Como bien se señaló en párrafos anteriores, los docentes de los primeros niveles de escolaridad, Educación inicial y Educación primaria, deben conocer de manera profunda

los enfoques actuales de enseñanza de la lengua escrita, y en el caso de los docentes interculturales bilingües, es imperioso. Éstos deben saber abordar con claridad y coherencia una enseñanza de la lengua escrita en los contextos bilingües. Precisan tener competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales para valorar los procesos de adquisición de la lengua oral y el aprendizaje de la lengua escrita en los niños y niñas indígenas bilingües.

Ese conocimiento les permitirá saber, entre otras cosas, que no habrá que delegar al siguiente nivel educativo el aprendizaje de la lengua escrita, pues desde el hogar, en la familia, los niños/as comienzan a tener contacto con material escrito lo que les permitirá construir los conocimientos previos necesarios para enfrentarse a los conocimientos formales de la escuela. La Educación Inicial constituye el primer nivel del sistema escolar venezolano, cuyo propósito fundamental es propiciar el desarrollo integral de los educandos y sentar las bases para los conocimientos posteriores.

En consecuencia, los docentes de EIB tienen el deber de continuar la formación del hogar de manera formal y sistemática. En el lenguaje escrito deben ser favorecedores de experiencias significativas en las que se lea y escriba con sentido como lo afirman Barboza y Peña (2014); Smith (1997); Solé (2001). Leer y escribir son prácticas que están estrechamente interrelacionadas con el aprendizaje de nuevos conocimientos, pues es con ellas y a través de ellas que se accede al conocimiento. Las actividades de recortar, pegar, unir puntos inclusive las caligrafías, sólo contribuyen a que los niños ejerciten la motricidad fina, jamás favorecerán el desarrollo de habilidades necesarias en la redacción y composición de párrafos coherentes. Las actividades de lectura de las letras y sílabas tampoco favorecerán el desarrollo de la comprensión lectora.

Lo anteriormente expuesto permite concluir que la mayoría de las docentes de EIB desconocen los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, lo cual las conduce a aplicar, desde las aulas, prácticas escolares contradictorias, erradas, sin fundamentos teóricos sólidos, hasta impulsarlas a delegar exclusivamente a la familia y a la Educación primaria esos aprendizajes tan importantes para la comunicación escrita. Por

tanto, se sigue advirtiendo la necesidad de formación que ameritan estos docentes para que lleven a cabo un verdadero proceso de alfabetización en las comunidades indígenas.

## **Indicador 9: Los componentes o contenidos**

### ***Subindicador: Elementos culturales***

En relación a este indicador, los resultados evidenciaron que los componentes sobre la lectura y la escritura los extraen, de modo general, del diseño curricular de Educación Inicial (2005). Dichos contenidos los adaptan al contexto particular del pueblo wayuu al trabajar simultáneamente con la planificación didáctica de la docente del aula. Por ejemplo, se encontraron contenidos como: los números en wayuunaiki, nociones temporales y espaciales, formas geométricas, colores, elementos culturales como los clanes y sus símbolos, creencias, bailes, costumbres, gastronomía, artesanía, medicinas propias, animales domésticos. Todo ello coincide con los componentes declarados en el diseño del nivel.

Con respecto al componente lenguaje oral se constató que éste prevalece ante el componente lenguaje escrito, puesto que en las planificaciones las docentes hacen énfasis en la pronunciación del vocabulario nuevo, mientras que en el lenguaje escrito, se limitan al conocimiento de las letras y de palabras aisladas.

Se estima conveniente afirmar que los contenidos, como elementos indispensables de todo currículo, deben ser los que contribuyan a desarrollar las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales que el educando requiere para enfrentarse con éxito a las exigencias del presente y del futuro. Es la calidad y no la cantidad de esos contenidos, como lo explica Casanova (2012), lo que redundará en la calidad del sistema educativo.

En ese sentido, se considera que los contenidos sobre el lenguaje escrito que han seleccionado los docentes de EIB no están contribuyendo a que las nuevas generaciones aprendan de manera significativa la lengua escrita, ni mucho menos les están ofreciendo las herramientas para que se enfrenten a la sociedad del presente caracterizada por la información avasallante, gracias a las tecnologías de información y comunicación.

### **Indicador 10: Estrategias didácticas**

Respecto al indicador estrategias didácticas, las entrevistas permitieron conocer directamente la manera como las docentes de EIB presentan la lectura y la escritura en las aulas.

#### ***Subindicador Desarrollo de la oralidad***

Se encontró que las Docentes 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12, hacen hincapié en que los niños/as aprendan canciones traducidas al wayuunaiki, cuentos y mitos wayuu que cantan y narran en voz alta a todo el grupo. Las dramatizaciones sobre las tradiciones y costumbres (como las danzas wayuu, el velorio, el encierro, elaboración de artesanía propia) también fueron mencionadas por las Docentes 3, 5, 6, 9, y 12. Esas experiencias tan propias del pueblo wayuu son oportunidades escolares que favorecen el encuentro con los elementos culturales que los caracterizan. Basta con revivirlos y propiciar el diálogo entre los niños y niñas para que comenten sobre sus experiencias familiares y, por ende, lleguen a usar la lengua oral en situaciones reales.

Durante una visita a la Unidad Educativa Luis Méndez, la investigadora fue invitada a una convivencia anual en la que participaron todas las instituciones educativas de la Parroquia Idelfonso Vásquez, cuyo propósito fue revivir las costumbres y tradiciones del pueblo wayuu. Durante tres días, el personal directivo, docente, administrativo, obrero, alumnos, padres y representantes, así como la comunidad en general pernoctó en las instalaciones de la mencionada institución.

En esos espacios lograron exponer su vestimenta colorida (mantas, camisas, sombreros); la artesanía (adornos y utensilios de cocina hechos con el Taparo, árbol emblemático de la zona, muñecas de barro, chinchorros y tapices); su gastronomía (chivo, yuca, la chicha de maíz); las danzas (la yonna y sus variantes); las narraciones y dramatizaciones de cuentos y mitos; competencias con juegos tradicionales y las expresiones musicales con los instrumentos propios. En resumen, se consideró una experiencia cultural de revitalización de la identidad cultural para las nuevas generaciones en la que se utilizó la lengua materna.

### ***Subindicador Lectura***

Las entrevistas reflejaron que las docentes recurren a las estrategias de lectura que se mencionan a continuación:

*Lectura en voz alta de cuentos (Docentes 1 y 6)*

*Lectura de tarjetas con imágenes (Docentes 3, 5, 7, 9 y 11)*

*Lectura de rótulos, (Docente 4)*

*Comparación de palabras cortas y palabras largas (Docente 6)*

La lectura en voz alta de cuentos es una práctica importante en la escuela que permite el acercamiento placentero a la lengua escrita y donde los mediadores, pueden hacer real la magia de la lectura (Puerta, 2010). Su práctica diaria es recomendada para el goce estético y para el desarrollo de la creatividad, la imaginación y el aprendizaje de los valores humanos y sociales, de allí su importancia. No obstante, las tres estrategias restantes hacen énfasis en la decodificación y la última de ellas, en la gramática.

La lectura de textos diversos en el aula guiada con distintos propósitos, además de una actitud del docente dispuesta a leer en voz alta a los lectores inexpertos, favorecerá en los educandos el desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para construir significados a partir de lo leído (Aguirre, 2007; Barboza y Peña, 2014; Goodman, 1991).

### ***Subindicador Escritura***

En relación a las estrategias de escritura, las docentes expresaron las siguientes:

*Uso de aprestos (Docentes 1 y 10)*

*Copias (Docentes 1 y 11)*

*Dictado de palabras (Docente 6)*

*Juegos (Docentes 2, 5, 8 y 12)*

Se puede señalar que las tres primeras estrategias constituyen actividades poco significativas dentro del aula, ya que no apuntan a desarrollar la expresión libre de las ideas ni las habilidades necesarias en la composición escrita. Como ya se discutió en párrafos anteriores, éstas solo permiten la ejercitación de los trazos para hacer las letras. Para que la copia y el dictado puedan tener algún sentido para los niños wayuu, el docente podría introducir algunos cambios como lo señalan Serrano y colaboradores (2002). Estas autoras sugieren que los niños podrían copiar textos cortos solamente para memorizar o para recordar alguna información. Con los dictados, además, se podrían experimentar actividades de escritura en parejas para que colaboren entre sí o plantear la escritura colectiva en la que los niños y niñas le dictan al docente.

En torno al juego, como estrategia, se considera valioso que en las aulas también se ejecuten actividades en las que lo lúdico impregne a la lengua escrita. Los trabalenguas y las adivinanzas son recursos de la tradición oral que propician el aprendizaje con placer.

### **Indicador 11: Recursos didácticos**

Este indicador permitió conocer la cantidad y calidad de recursos y materiales didácticos que las docentes usan para la enseñanza de la lengua escrita.

### **Subindicador Diversidad de textos**

En cuanto al subindicador diversidad de textos, se evidenció que: las Docentes 2, 4, 5, 7, 8 y 9 utilizan los textos escritos en wayuunaiki donados por el Ministerio del poder popular para la educación (MPPE). Las Docentes 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9 y 12, utilizan textos de literatura en wayuunaiki de escritores indígenas, en los que resaltaron los cuentos del escritor Jorge Pocaterra y Miguel Ángel Jusayú, así como diccionarios en wayuunaiki y castellano. La Docente 2 mencionó que ante la falta de textos, hace sus propias adaptaciones de cuentos y los traduce al wayuunaiki. La docente 10 indicó que los pocos textos que posee no son adecuados a la edad de los niños.

En líneas generales, las docentes evidenciaron la falta de textos en wayuunaiki adecuados a la edad de los niños/as de Educación Inicial, que coincide con lo observado en las aulas. En párrafos anteriores se concluyó que, la falta de textos escritos en wayuunaiki impide el contacto con la lengua escrita tan necesario para que los educandos vean en su entorno escolar su sistema de escritura y descubran su funcionalidad (Serrano y colaboradores, 2002). De allí que, esta es una gran debilidad de la Educación Intercultural Bilingüe, por lo que el Estado debe procurar cumplir con las disposiciones a las que se ha comprometido con los pueblos indígenas de toda Venezuela para la producción de materiales impresos en las lenguas autóctonas.

### ***Subindicador: Recursos lúdicos***

Las docentes en su totalidad manifestaron durante la entrevista que emplean materiales como hojas blancas, lápices, creyones, cartillas, imágenes con palabras, tarjetas de palabras con imágenes, láminas con dibujos. Las Docentes 1 y 7 mencionaron la elaboración de recursos con material reciclado. Y la Docente 9 incorpora la lectura y la escritura en actividades de elaboración de artesanía propia como bellotas, taparas, elaboración de vasijas y utensilios de cocina, así como medicinas para la piel y el cabello.

Se considera que la lectura y la escritura se incorporan naturalmente a cualquier plan o proyecto de aprendizaje con el fin de buscar información en libros o revistas, recursos multimedia, la Internet, que aporte nuevos conocimientos. Además, a través de la lengua escrita, los pequeños lectores también pueden jugar y aprender mientras usan adivinanzas, sopas de letras, banco de palabras o algún divertido juego de memoria, ya que el juego es una estrategia importante para el aprendizaje que está contemplado como un eje curricular (Eje lúdico) en la Educación Inicial (MED, 2005).

### ***Subindicador: Mobiliario y equipos***

Las docentes cuentan con mesas, sillas, estantes, pizarrones, carteleras. Sólo una institución cuenta con ordenadores como recurso tecnológico para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos CEI muestran deterioro de la infraestructura por la falta de mantenimiento y, aunque no fue un aspecto de esta investigación, se considera necesario acotar que los espacios de aprendizaje deben reunir condiciones físicas adecuadas para la permanencia grata de quienes allí laboran, así como de los niños y niñas que asisten para recibir una educación de calidad.

### ***Indicador 12: Evaluación***

Las entrevistas permitieron conocer las técnicas de evaluación y los instrumentos de registro que las docentes tienden a usar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### ***Subindicador: Técnicas de evaluación***

Las docentes en su totalidad expresaron que usan la observación para medir las conductas relacionadas con la lengua escrita. Dicha técnica la emplean para observar los aspectos siguientes: el 66.7% manifestó que usa la observación para evaluar el lenguaje oral (pronunciación correcta de los fonemas). El 33.3% evalúa aspectos normativos de la lengua escrita (vocales largas y cortas, acentuación, pronombres, sustantivos).

Estos resultados evidencian que, por un lado, las docentes hacen mayor énfasis en el lenguaje oral, y en el lenguaje escrito se centran en aspectos normativos, esto es, escritura correcta de las letras y palabras, ortografía dejando de lado la esencia de los procesos de lectura y escritura. Esto coincide con los resultados encontrados en las observaciones de clase y en las planificaciones didácticas.

### ***Subindicador: Instrumentos de registro***

Sobre los instrumentos de registro, las docentes en su mayoría no ofrecieron mayores detalles de cuáles instrumentos utilizan, lo que lleva a suponer que no hay una verdadera sistematización de los pocos e irrelevantes aspectos que consideran para evaluar los progresos de los niños y niñas wayuu.

Se puede concluir que, respecto a la evaluación como proceso insustituible del proceso de enseñanza, no se está llevando a cabo como un proceso de valoración de los aprendizajes de los educandos wayuu, a fin de conocer sus potencialidades, las dificultades, así como determinar cómo ayudarlos a aprender de manera autónoma.

### ***Indicador 13: Limitaciones del docente***

En relación a las limitaciones del docente para la alfabetización en lengua materna, se encontró que el 58.3% de los docentes coincide que una limitación es la insuficiente cantidad de textos en wayuunaiki que impide el contacto frecuente con la lengua escrita. Se citan textualmente algunas respuestas de las docentes.

**Docente 2:** *“Debo hacer mis propios recursos para toda la institución”.*

**Docente 3:** *“Uno mismo tiene que construir sus propios recursos. Trato de traducir los cuentos del castellano al wayuunaiki, las poesías, para narrarlos en el aula”.*

Un 25% considera como limitación que falta acompañamiento de la familia en la tarea de enseñar la lengua materna. Así lo explicaron las docentes:

**Docente 4:** *“Considero que la familia no está contribuyendo con la enseñanza del wayuunaiki, tiene vergüenza étnica y sólo quieren hablar el castellano”.*

**Docente 12:** “Los padres no les enseñan la lengua a sus niños ni quieren que se les enseñe.

Esta situación es realmente alarmante por cuanto la familia indígena tiene el deber constitucional, cultural y moral de transmitir la lengua materna a sus hijos. Particularmente la madre wayuu es, según Amodio (2005), quien tradicionalmente se ha ocupado de esta tarea. Se considera, pues, que no debe haber ningún sentimiento de vergüenza hacia algo tan genuino de un pueblo ancestral como éste como del resto de los pueblos indígenas venezolanos.

Barboza (2004), afirma que el efecto de que los padres participen en forma conjunta con los maestros en la promoción de la lectura es altamente positivo tanto para su rendimiento académico como para su pleno desarrollo personal. Por ende, tienen una gran responsabilidad en el aprendizaje de la lengua escrita, pues su acompañamiento de calidad en las tareas asignadas en la escuela, contribuirá mancomunadamente a ayudar a sus hijos a leer y a escribir bien

El 16.7% de los docentes expresó que falta formación en lengua escrita para trabajar con los niños del nivel Educación Inicial. Esto se puede ver en las respuestas siguientes:

**Docente 7** *“Creo que en los talleres de formación siempre hacen énfasis en el nivel de primaria y no en el nivel Inicial. Siento que faltan lineamientos para la planificación en la educación intercultural bilingüe.”*

**Docente 8** *“También se me ha hecho difícil trabajar con el nivel de Educación Inicial por las características del nivel. Además que desconocía los aspectos de planificación y evaluación”.*

Esta limitación sentida y manifestada por los propios sujetos de la investigación sigue evidenciando la urgente necesidad de formación en enseñanza de la lengua escrita, además de otros aspectos como la planificación y la evaluación, que si bien, no

debieran tener esas debilidades pues todas son profesionales en educación, también requieren de capacitación para que se ajusten a las particularidades de esos dos procesos tan distintos en la Educación Inicial del resto de los niveles del sistema educativo venezolano.

Hasta esta parte se discutieron los resultados que se obtuvieron con las técnicas de recolección de información. Las conclusiones a las que se ha llegado dieron cumplimiento a los objetivos específicos 2 y 3 de esta investigación.

### **Objetivo específico N°2. El perfil del docente de EIB de la Parroquia Idelfonso Vásquez.**

Luego de haber presentado y analizado los resultados, se pudo caracterizar el perfil del docente intercultural bilingüe de la parroquia Idelfonso Vásquez de la siguiente manera:

1. Doce docentes femeninas wayuu, con edades comprendidas entre los 28 y los 45 años.
2. Profesionales en Educación Preescolar y Educación Intercultural Bilingüe.
3. Poseen dominio alto de la lengua oral en un 66.7%. Un 25% posee un dominio muy alto y un 8.3% posee dominio medio.
4. Dominio medio de la lectura en 50%, el 33% con un dominio alto; 8.3% con dominio muy alto y un 8.3% con dominio bajo.
5. El dominio de la escritura en el 41% es medio; dominio bajo en un 33.3%. Sólo el 16.7% posee un dominio alto y un 8.3% un dominio muy alto.
6. El 58.3% tiene entre 1 y 5 años de experiencia en el contexto indígena.
7. El 50% tiene entre 1 y 5 años trabajando en la institución actual.
8. El 66.7% es titular del cargo.
9. El 75% no recibió una formación adecuada para alfabetizar en contextos indígenas durante su carrera universitaria.
10. El 100% ha recibido talleres de actualización y capacitación relacionados con la lengua materna.

11. La mayoría de las docentes presentan serias deficiencias en la planificación didáctica.
12. El procedimiento didáctico para la alfabetización en el contexto indígena wayuu se basa en modelos tradicionales de la lengua escrita, en los que predominan los métodos sintéticos de la lectura y la escritura, las estrategias didácticas mecánicas y repetitivas, con recursos poco significativos y una evaluación que hace énfasis en aspectos irrelevantes de la lectura y la escritura

En conclusión, los datos revelan que el perfil del docente de EIB en la Parroquia Idelfonso Vásquez no cumple con las expectativas y los objetivos que persigue la Educación Intercultural Bilingüe con respecto a la transmisión y preservación de la lengua oral y escrita del wayuunaiki establecidos en la Ley orgánica de Educación (2009), pues no se están garantizando las condiciones pedagógicas que impulsen la valoración de la lengua materna. Tampoco se está cumpliendo con el principio 8 del Diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano que establece que el idioma indígena se estudia en cada ambiente de aprendizaje como primer idioma para fortalecer su expresión oral y escrita; mientras que, como segunda lengua, se estudia el castellano.

### **Objetivo N° 3. El perfil del docente de EIB de la parroquia Idelfonso Vásquez y el marco legal venezolano vigente.**

Al contrastar este perfil del docente de EIB con el marco legal venezolano se puede concluir que se está cumpliendo en parte con el artículo 81 de la Ley de pueblos y comunidades indígenas (2005), que establece que los docentes del Régimen de educación intercultural bilingüe deben ser hablantes del idioma de los educandos, pertenecientes al mismo pueblo o comunidad de los educandos, conocedores de su cultura y formados como educadores interculturales bilingües. Sólo cuatro de las 12 docentes de la parroquia, son profesoras de Educación intercultural bilingüe.

Se viola el artículo 81 de la Ley de pueblos y comunidades indígenas (2005) relacionado con la EIB, puesto que el wayuunaiki no lo están enseñando ni empleando a lo largo de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje. La duración de las clases de EIB (de escasos 45 minutos una o dos veces por semana) no es suficiente para contrarrestar todo el input del castellano.

Por otro lado, el compromiso de los órganos del Ejecutivo Nacional, con competencia en educación, no se ha cumplido en su totalidad para establecer conjuntamente con los pueblos, comunidades y organizaciones indígenas, alternativas para la enseñanza de los idiomas indígenas en el sistema de educación nacional, incluyendo a las universidades públicas y privadas del país. Las universidades de la región que egresan a los licenciados en Educación Preescolar y/o Inicial no ofrecen en los planes de estudio materias en las que aprendan las lenguas indígenas de, al menos, los cinco pueblos que se encuentran en la entidad zuliana.

El proceso de alfabetización desarrollado por las docentes de EIB de esta parroquia, caracterizado por la insuficiencia en textos y de material impreso, impide el aprendizaje óptimo de la lengua escrita del wayuunaiki, por cuanto el Ejecutivo Nacional no ha cumplido eficientemente con el diseño y la ejecución de programas de alfabetización intercultural bilingüe para proveer los recursos necesarios para tal fin.

Por otro lado, se viola el artículo 31 de la Ley de Idiomas indígenas (2008) que establece la obligatoriedad de la enseñanza del wayuu tanto de forma oral como escrita.

Finalmente, y en consonancia con todo lo expresado en los párrafos anteriores, se considera que el reconocimiento de todos los pueblos indígenas, y en especial del pueblo wayuu, de sus culturas, de sus manifestaciones artísticas y de sus idiomas, necesita de la materialización y del cumplimiento coherente con todo ese cuerpo de leyes que protegen a la EIB, a fin de garantizar el respeto, la atención justa y en igualdad de condiciones que se merecen como pueblos ancestrales.

***CAPÍTULO V***

---

---

***CONCLUSIONES Y  
RECOMENDACIONES***

## CAPITULO V

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las conclusiones y recomendaciones se presentan en función de los objetivos que guiaron esta investigación.

Respecto al procedimiento didáctico empleado por las docentes de Educación intercultural bilingüe de la Parroquia Idelfonso Vásquez se concluye que éstas no están llevando a cabo un procedimiento didáctico acertado de la enseñanza de la lengua escrita del wayuunaiki como lengua materna. Ello es así porque el análisis de los datos realizados a la luz de las bases teóricas de este estudio evidenció que en sus prácticas diarias las docentes parten de un modelo de lectura y escritura que concibe a éstas como habilidades que se desarrollan gradualmente.

En el caso de la lectura, este proceso es asumido como el descifrado de letras, sílabas, palabras y frases. En la escritura, se piensa que es aprender a copiar esas letras, sílabas, palabras y frases con trazos precisos que se inician con ejercicios de apresto tales como la unión de puntos para dar paso a una escritura libre y más fluida. Una vez desarrolladas esas habilidades, se cree que los niños/as serán capaces de hacer una transición automática y espontánea hacia niveles de comprensión y producción de textos. La adopción de ese modelo del aprendizaje de la lectura y la escritura, ampliamente conocido como modelo tradicional, lleva a las docentes a seleccionar unos métodos sintéticos que, a su vez, las conducen inexorablemente a la aplicación de un conjunto de estrategias y de recursos didácticos *sin sentido* para quienes aprenden, con pocas o nulas posibilidades para que los educandos wayuu aprendan a leer y a escribir con significado.

Las investigaciones actuales en materia de didáctica de la lectura y la escritura en la lengua materna continúan confirmando lo que ya se sabía hace más de 35 años, y es que los métodos tradicionales tales como los de marcha sintética, el alfabético, el fonético y el silábico, así como el conjunto de estrategias que se derivan de cada uno

de ellos, fragmentan la lengua escrita y no son los más adecuados para alfabetizar desde la escuela.

Ferreiro y Teberosky (1997) lo plantearon por primera vez a finales de los 70 como la causa de los problemas de analfabetismo, repitencia y deserción escolar de esa época en toda Latinoamérica. Fuera de nuestras fronteras, se encuentran los máximos exponentes de la lectura y la escritura como procesos psicolingüísticos y transaccionales: Goodman (1996), Rosenblat (1996) y Smith (1997), quienes ponen de relieve el papel activo del lector mientras lee y escribe haciendo uso de sus conocimientos previos, de sus competencias tanto lingüísticas como comunicativas y de la comprensión como la base del aprendizaje. Por tanto, se niegan a ver la lectura y la escritura como procesos mecánicos y repetitivos.

Las investigadoras venezolanas como Aguirre (2007), Angulo, (2004); Barboza y Peña (2014), Dubois, (2011); Peña, (2009); Serrano y colaboradores (2002), han venido insistiendo desde finales del siglo XX, y en todo lo que va del siglo XXI, en los cambios urgentes y necesarios que deben darse desde las escuelas para contribuir con la formación de verdaderos lectores y escritores, así como también en la importancia de la formación del docente en los procesos de aprendizaje de la lengua escrita para sustituir las prácticas de enseñanza tradicionales por situaciones verdaderamente significativas.

Este modo de proceder con la enseñanza de la lengua escrita del wayuunaiki es quizás mucho más grave por tratarse de una lengua indígena, ya que la tendencia de las lenguas indígenas es el debilitamiento progresivo y su posible extinción como consecuencia del posicionamiento de una lengua dominante en una sociedad caracterizada por procesos comunicativos globalizados. En este sentido, las acciones que se puedan hacer desde lo local, regional y nacional deben ir encaminadas hacia la utilización creciente de la lengua por sus hablantes, la creación y divulgación de materiales impresos y de medios de comunicación en wayuunaiki, así como la participación de la familia como transmisora de la lengua y la cultura en las nuevas generaciones.

Otro aspecto que se evidenció en el procedimiento didáctico es que las planificaciones llevadas a cabo por la mayoría de las docentes mostraron serias deficiencias en su estructura. Tales deficiencias pueden justificarse por la falta de diagnósticos de las características particulares del educando. Asimismo, la mayoría de los planes no contempla los objetivos de aprendizaje que persiguen en la lectura y la escritura, mientras que la evaluación la están utilizando para medir conductas relativas al descifrado, la identificación y trazado de las letras del alfabeto y de algunas palabras sueltas.

En consecuencia, es posible concluir que no existe un proceso de planificación coherente ni adaptado a los actuales enfoques de la enseñanza de la lengua escrita. Se considera, pues, necesario que desde los órganos competentes en materia de educación, las autoridades municipales y hasta el personal directivo de las instituciones educativas, velen por el cumplimiento de las funciones y tareas del docente y acompañen a éste con procesos de supervisión y formación para que de manera gradual se logre minimizar, sino erradicar, las debilidades detectadas.

En relación a la caracterización del perfil del docente de EIB de la muestra estudiada, los datos revelaron que aunque todas las docentes pertenecen al pueblo indígena wayuu; poseen formación académica tanto en Educación inicial como en Educación intercultural bilingüe y son hablantes de la lengua, éstas no cumplen con las expectativas y los objetivos que persigue la Educación intercultural bilingüe con respecto a la transmisión y preservación de la lengua oral y escrita del wayuunaiki. De modo que, se concluye que no se están garantizando las condiciones pedagógicas que impulsen la valoración de la lengua materna, tal como lo estipula el marco legal que rige la materia en Venezuela. Esta aseveración se apoya en el hecho de que la duración de las clases, de escasos 45 minutos una o dos veces por semana, limita el contacto de la lengua oral y escrita frente a un uso frecuente del castellano utilizado por el resto de los docentes para todas las actividades escolares.

Los datos obtenidos pusieron de manifiesto que tampoco se está cumpliendo con lo previsto en el Diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007), que establece que el idioma indígena se estudiará en cada ambiente de aprendizaje como primer idioma para fortalecer su expresión oral y escrita, mientras que, como segunda lengua, se estudiará el castellano. Por lo tanto, se hace evidente el hecho de que la Educación inicial que reciben más de 2000 mil niños en este nivel es alienante, pues les impide aprender primero su lengua al incorporarlos a un contexto escolar en el que predomina el castellano. De allí que es posible afirmar la violación sistemática de la obligatoriedad del uso de las lenguas indígenas tanto en forma oral como escrita en las instituciones educativas de contextos indígenas, claramente establecida en la normativa legal venezolana así como en el contexto internacional.

Al contrastar ese perfil del docente de Educación intercultural bilingüe con el marco legal venezolano se concluye pues, que las garantías de los órganos del Estado venezolano con competencia en educación, no se han cumplido en su totalidad para establecer conjuntamente con los pueblos, comunidades y organizaciones indígenas, alternativas para la enseñanza de los idiomas indígenas en el sistema de educación nacional. En este sentido, las universidades públicas y privadas del país y de la región que forman a los licenciados o técnicos superiores en Educación preescolar y/o inicial, no ofrecen en sus planes de estudio materias en las que aprendan las lenguas indígenas de los pueblos que habitan en la entidad zuliana.

Otra situación alarmante que contribuye a la deficiencia en la alfabetización es la insuficiencia de textos y de material impreso que impide el aprendizaje óptimo de la lengua escrita del wayuunaiki. Esto nos lleva a concluir que Estado venezolano no ha cumplido eficientemente con el diseño y la ejecución de programas de alfabetización intercultural bilingüe que garanticen a los educandos wayuu las condiciones mínimas para el desarrollo progresivo de sus habilidades para leer y escribir en su lengua materna.

En consonancia con todo lo expresado en los párrafos anteriores, se concluye que el reconocimiento de todos los pueblos indígenas, y en especial del pueblo wayuu, de sus culturas, de sus manifestaciones artísticas y de sus idiomas, amerita la materialización y el cumplimiento coherente de todo ese conjunto de leyes que protegen a la Educación intercultural bilingüe, a fin de garantizar el respeto, la atención justa y en igualdad de condiciones que se merecen como pueblos ancestrales. El hecho concreto es que la formación del docente intercultural bilingüe de la muestra analizada en esta investigación es insuficiente para asumir la alfabetización de las nuevas generaciones desde la Educación inicial. Esa realidad ha de ser transformada a través de la formación integral del docente, con una visión de la alfabetización que contribuya a preservar la lengua a pesar de las fuertes presiones sociales.

Los resultados de este estudio coinciden con las investigaciones de Fernández (2009) y de Guillén (2005) realizadas con población wayuu en parroquias distintas. Igualmente, con las investigaciones de Rodríguez (2013) en el estado Apure con el pueblo indígena Pumé y la de Lamus (2005) en Amazonas con el pueblo Piaroa. De todas éstas se puede generalizar que la Educación intercultural bilingüe, como modalidad del sistema educativo, requiere para su éxito de un entramado de aspectos complejos si realmente se quiere preservar la diversidad cultural de los pueblos indígenas venezolanos.

En nuestra opinión, siguen siendo débiles los esfuerzos por parte del Estado para alcanzar los objetivos de esta modalidad. Se requiere mayor porcentaje de inversión del presupuesto nacional para que garantice instituciones educativas en condiciones óptimas para ofrecer una educación de calidad. Un hallazgo incidental en el marco de esta investigación fue la precariedad en la infraestructura de la mayoría de las instituciones visitadas que no cuentan con las condiciones mínimas para albergar a la población infantil y que, sin duda, tiene repercusiones negativas en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre las situaciones precarias observadas se encuentran: servicio irregular de agua potable; iluminación artificial deficiente por falta de mantenimiento y por hurto de las instalaciones eléctricas; aulas sin ventiladores y sin aire acondicionado que impiden un trabajo confortable (ya que la región zuliana posee un clima cálido con una temperatura promedio anual que oscila entre los 28°C y los 40°C); presencia de mobiliario deteriorado y falta de pintura en espacios interiores y exteriores. En fin, esta triste realidad evidencia que el presupuesto asignado para mantener las instituciones educativas es insuficiente. Podría revelar, también, que falta voluntad gubernamental para priorizar las necesidades en el sector educativo.

Por otro lado, esta modalidad requiere de docentes indígenas que reúnan el perfil profesional, que estén comprometidos con las causas de sus pueblos y convencidos de la importancia de educar en el respeto a la diversidad. Asimismo, requiere de políticas lingüísticas coherentes para la preservación de las lenguas indígenas y para la alfabetización progresiva y adecuada en castellano. Se necesita una política seria que permita que abunden los textos monolingües y bilingües aptos para sus lectores. Urge la construcción de un currículo de educación intercultural bilingüe oficial que ofrezca directrices a todos los docentes de manera explícita, de manera que no se deje al azar ni a la decisión personal algo tan apremiante como lo es la enseñanza de la lengua materna.

Adicionalmente, el principio de corresponsabilidad en la lucha por preservar las lenguas desde la escuela debe impulsar la búsqueda constante de soluciones. De allí que, cumpliendo con el segundo objetivo general de este estudio, la propuesta de formación que aquí se expone pretende ser un aporte para atender sólo una de las aristas de la EIB en Venezuela como lo es la formación de los docentes, actores principales y agentes de cambio para la consecución de los fines de la educación intercultural en un país multicultural y plurilingüe en esencia.

Se considera que la propuesta de formación docente derivada de este trabajo de investigación tiene altas posibilidades de éxito, por cuanto en ella se conjugan aspectos teóricos pertinentes a la EIB, así como evidencias empíricas obtenidas de los datos

analizados. En lo que respecta al componente teórico, cabe resaltar que la misma contempla cimientos de naturaleza legal, lingüística, pedagógica y didáctica, mientras que el componente empírico engloba las necesidades detectadas tanto en el análisis de los planes como en las observaciones directas relacionadas con la implementación de estrategias didácticas por parte de las docentes de EIB.

Para esta propuesta, la inclusión de los docentes no indígenas o criollos es fundamental, pues su trabajo coherente debe armonizar también para el logro de los objetivos. Igualmente, el apoyo de las familias y toda la comunidad es necesario para hacerle frente a la vergüenza étnica tan perjudicial para la preservación de la cultura.

Sobre la base de las conclusiones presentadas en los párrafos precedentes, se emiten las siguientes recomendaciones:

- El Estado venezolano debe dar fiel cumplimiento a las disposiciones legales contenidas en la Carta Magna y en las leyes, pues de ese modo se concretaría el reconocimiento que le hace a los más de 40 pueblos indígenas hasta ahora identificados. Es el Estado quien debe garantizar la formulación de las políticas sociales, educativas y lingüísticas necesarias para su supervivencia y el fortalecimiento de su identidad cultural. Los pueblos indígenas ya no quieren letra muerta; esperan hechos concretos.

El Ministerio del Poder Popular para la Educación a través de su Dirección de Educación Intercultural Bilingüe debe repensar muchos aspectos vitales para la buena marcha de la modalidad, entre ellos: el currículo de la EIB, la selección del personal docente, la dotación eficiente de las instituciones educativas, los textos escolares, la ejecución efectiva del marco legal, en fin todo aquello que permita alcanzar progresivamente los objetivos y fines últimos de la educación venezolana.

- El pueblo wayuu, así como todas las comunidades indígenas, necesita de la participación activa y comprometida de las instituciones de educación superior del estado Zulia a fin de que sus programas de estudio se adapten a las demandas educativas, sociales, económicas y culturales del país. Específicamente, las dependencias formadoras de educadores deben ajustar sus planes de estudio para que preparen docentes con un conjunto de competencias profesionales que les permitan ejercer la educación en los contextos indígenas.

El currículo debe estar fundamentado en una concepción de la interculturalidad, por el respeto y la valoración del otro. Por ello, deben incluirse materias o asignaturas obligatorias y electivas sobre culturas indígenas y lenguas indígenas. Se necesitan cursos básicos y avanzados de lenguas indígenas que mejoren las competencias receptivas (leer, escuchar) y productivas (hablar y escribir) de los estudiantes. La universidad, definitivamente, debe responder a esta demanda.

- Los centros e institutos de investigación tienen un inmenso trabajo con cada pueblo y lengua indígenas. Cada línea de investigación existente en el país y aprobadas por la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) relacionada con la enseñanza de la lengua materna debe continuar los estudios de modo que sigan explorando, describiendo y explicando la realidad socioeducativa del pueblo wayuu, así como del resto de los pueblos indígenas del Zulia y de Venezuela. Queda mucho por hacer.
- Las familias y las comunidades indígenas wayuu deben utilizar su lengua en todos los ámbitos, debe enseñarse en el hogar para que valoren su cultura y la transmitan con dignidad a las generaciones futuras. La corresponsabilidad en la tarea de educar a sus hijos conforme a sus patrones de crianza propios incluye a la lengua, por lo tanto, los principales defensores serán ellos. No se le debe dar cabida a la vergüenza étnica, pues no existen lenguas superiores

ni inferiores. La función principal de una lengua es servir a la comunicación humana y el wayuunaiki la cumple.

- No quisiéramos dejar recomendaciones en el tintero. De allí que toda acción nacional, regional o local que intente transformar esta realidad educativa y social con la que no se está satisfecho del todo será bienvenida.

Finalmente, se considera que esta investigación y su aporte teórico constituido por una propuesta de formación para los docentes de la parroquia Idelfonso Vásquez son valiosos para impulsar los cambios necesarios y urgentes en la modalidad de Educación intercultural bilingüe en relación al tema de la alfabetización.

# **CAPÍTULO VI**

---

---

*Propuesta de formación del docente  
indígena para la alfabetización en  
contextos bilingües: Caso wayuu*

## **CAPÍTULO VI**

### **LA PROPUESTA**

#### **5.1 Una propuesta de formación del docente indígena para la alfabetización en contextos bilingües. Caso wayuu.**

##### **5.1.1 Conceptualización y justificación de la propuesta de formación**

La propuesta de formación del docente indígena para la alfabetización en contextos bilingües, Caso wayuu, se concibe como un proceso de formación continuo y sistemático en el que los docentes interculturales bilingües y los docentes no indígenas se involucren en procesos de discusión, análisis y reflexión sobre los enfoques de la didáctica de la lengua materna, a fin de apropiarse de un conjunto de conocimientos teórico-prácticos que le ayuden a desempeñarse eficientemente en las aulas en pro de alcanzar los objetivos y fines de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Venezuela.

Esta propuesta se construye sobre la base de resultados de investigación que evidencian que el docente de EIB de la Parroquia Idelfonso Vásquez carece de lineamientos teórico-metodológicos claros y coherentes con los enfoques actuales de enseñanza de la lengua escrita, lo que se ha traducido en una práctica educativa caracterizada por la utilización de métodos tradicionales de enseñanza de la lectura y la escritura, con estrategias mecánicas, repetitivas y poco significativas que no favorecen en los educandos wayuu el desarrollo de sus competencias comunicativas en su lengua materna.

Detrás de su práctica educativa se encontró que las docentes poseen concepciones de lectura y escritura que conciben a éstas como un conjunto de habilidades que se desarrollan gradualmente. Esto es, leer es concebida como descifrar unidades mínimas de la lengua escrita (letras, sílabas, palabras), escribir, por su parte, es transcribir y copiar fragmentos de la lengua. Además, se encontraron evidencias de que las docentes presentan serias debilidades para estructurar o diseñar planificaciones didácticas coherentes, así como también en su ejecución y evaluación.

Por otra parte, la propuesta se ajusta a lo previsto en el marco legal venezolano, específicamente en la Ley de Idiomas indígenas (2008), ya que responde a la necesidad de diseñar, desde las universidades, programas y acciones que coadyuven a la formación de docentes capaces de preservar y desarrollar las lenguas desde el ámbito escolar con la cooperación de los propios pueblos, de las familias y de las organizaciones civiles.

Desde las universidades y otras instituciones de educación superior de la región zuliana se podrían crear materias y/o asignaturas de formación profesional básica o específica dentro de los planes de estudio de las carreras de educación, a fin de que los profesionales en Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria, puedan ejercer la docencia con profunda pertinencia social.

Coincidimos con Ipiña (1997), en que es indudable que sólo con docentes competentes se podrá tener éxito en la EIB, por lo que se deberán hacer todos los esfuerzos para que su preparación desde las universidades los haga poseedores de un perfil cónsono con la gran tarea que les corresponde desempeñar.

### **5.1.2 Objetivos de la propuesta**

La propuesta persigue, como objetivo general, contribuir con la formación académica de los docentes interculturales bilingües, así como también de los docentes no indígenas que laboran en los centros de Educación Inicial de la Parroquia Idelfonso Vásquez para que puedan favorecer en los niños y niñas los procesos de alfabetización en la lengua materna (L1) y en la segunda lengua (L2).

#### **Objetivos específicos:**

- a) Profundizar en los procesos de adquisición de la L1 y del aprendizaje de la L2.

- b) Analizar las investigaciones sobre el aprendizaje de la lengua escrita con enfoques psicolingüísticos, constructivistas e interactivos que le permitan conocer los procesos de apropiación de los sistemas de escritura en los niños y niñas wayuu.
- c) Determinar los fundamentos metodológicos necesarios para la aplicación de una didáctica de la lengua escrita como proceso de comunicación de significados dentro del aula intercultural.
- d) Implementar herramientas teóricas y procedimentales para la planificación y evaluación de situaciones de lectura y escritura adecuadas al nivel Educación Inicial.

### **5.1.3 Fundamentación teórica**

Para la formación académica del docente de EIB se requiere abordar las dimensiones personal, pedagógica y profesional, social, de modo que pueda perfeccionar un conjunto de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales indispensable para la ejecución y consolidación de la educación intercultural bilingüe. De allí que la selección de los contenidos que se estudien debe propiciar el desarrollo de tales competencias.

En primer lugar, un docente dentro de contextos indígenas y bilingües precisa ser un usuario competente de la lengua indígena de sus educandos, lo cual implica que deberá poseer buen dominio de la lengua oral y escrita, es decir, debe hablarla, escucharla, leerla y escribirla, para que se comunique eficientemente con niños monolingües y bilingües. Citando nuevamente a Ipiña (1997), ser bilingüe es una aptitud básica de todo educador en contextos bilingües.

El pueblo wayuu es afortunado, ya que a diferencia de la mayoría de los pueblos indígenas venezolanos, posee en la actualidad una lengua escrita sólida gracias a los

estudios de investigadores indígenas, criollos y extranjeros que aportaron la gramática del wayuunaiki (Jusayú y Olza, 2012), además de los investigadores dedicados a estudiarla y divulgar sus trabajos en revistas nacionales y latinoamericanas (Álvarez, 2005; 2008). Inclusive, la Universidad del Zulia, a través de su Dirección de Cultura, viene ofreciendo desde hace algún tiempo los cursos de Wayuunaiki nivel I y II a toda la comunidad universitaria específicamente a la población estudiantil wayuu. Ésto con la finalidad de desarrollar habilidades comunicativas en esa lengua.

Durante la investigación también se evidenció que la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe de la Zona Educativa- Zulia, está llevando a cabo cuatro niveles de wayuunaiki como parte de las jornadas de actualización y capacitación a los docentes de la Parroquia Idelfonso Vásquez y Venancio Pulgar, ambas pertenecientes al Municipio Escolar Intercultural Maracaibo 6. Los docentes, sujetos de la investigación, manifestaron su satisfacción con estas actividades de formación. De este modo, se les capacita y actualiza para mejorar sus procesos de enseñanza- aprendizaje.

En segundo lugar, el docente deberá conocer profundamente los enfoques de aprendizaje y de enseñanza de la lengua materna y la segunda lengua que le permitan descubrir, por un lado, el complejo proceso de adquisición de una lengua materna y, por el otro, profundizar en el aprendizaje del castellano (L2), indispensable para la participación plena en todos los ámbitos de la sociedad. En este aspecto, son relevantes las investigaciones de Krashen (1985), Cummins (2002), para que el docente comprenda la forma cómo deberá proceder desde las aulas para valorar los procesos de adquisición y de aprendizaje, así como a determinar los aspectos constitutivos de la lengua (construcción de significados, la producción de los sonidos, los aspectos morfológicos y sintácticos, el desarrollo de la intención comunicativa) que necesita identificar y valorar en los educandos wayuu.

En tercer lugar, el docente deberá conocer ampliamente cómo llevar a cabo el proceso de lectura en las aulas indígenas para favorecer en los educandos el desarrollo de la comprensión lectora. Para ello será necesaria la revisión de los modelos que han

intentado explicar los procesos de lectura a través del tiempo, entre los cuales se encuentran: los modelos de procesamiento ascendente y descendente de la lectura, los modelos psicolingüistas, transaccionales, así como otras perspectivas como la planteada por Larrosa (1998), de modo que, al contrastarlos, pueda construir la concepción de lectura, la concepción de lector y del significado que orientan la enseñanza en el ámbito escolar.

Debe procurarse, además, que el docente conozca la importancia de incluir en el aula la diversidad de textos que se usan en la cotidianidad (libros, revistas, periódicos, suplementos, volantes, cuentos, mitos, entre otros), necesaria para permitir el contacto frecuente y significativo con textos reales y auténticos. El propósito será, fundamentalmente, que abandonen la práctica de usar un texto único de iniciación a la lengua escrita, ya que la gran mayoría de esos textos han sido diseñados bajo estrictos lineamientos asociacionistas de los fonemas y los grafemas, asociación de imágenes y textos, la repetición mecánica de fonemas y sílaba, basados en la memorización, derivados de los métodos tradicionales.

En esos textos priva la comprensión lectora, por cuanto no hay posibilidades de que el educando pueda predecir e inferir información, mucho menos ofrecen posibilidades de construir nuevos conocimientos porque sencillamente no fomentan la conexión con sus saberes previos (Aguirre, 2004; Barboza y Peña, 2014). Por consiguiente, el docente debe conocer cuáles textos escritos en lengua materna y en castellano son los indicados para leer en el aula indígena.

Entre esos textos se considera que la literatura indígena wayuu ocupará un lugar especial, por poseer entre sus líneas la cosmovisión propia del guajiro. A través de ella, los niños podrán deleitarse con textos fantásticos, impregnados de las creencias de sus antepasados, al mismo tiempo que desarrollan la imaginación, la creatividad, el gusto estético, la lengua oral y escrita.

Desde una visión intercultural, el docente deberá procurar el contacto con la literatura de otros pueblos indígenas venezolanos (pemón, pumé, warao), la literatura venezolana y latinoamericana, que leída en voz alta por la docente cuantas veces sea solicitado por los niños y niñas, les hará vivir la magia de la lectura y significativos encuentros con los saberes de otros pueblos, como bien lo explica Puerta (2010).

En cuarto lugar, debe conocer ampliamente el proceso de escritura según los enfoques cognitivos y lingüísticos que le permitan identificar aquellas prácticas escolares inútiles y mecánicas que habrá que olvidar, otras que deberá mejorar, de modo que pueda determinar las estrategias adecuadas que favorezcan la producción de textos cortos, sencillos, pero de expresión libre de las ideas, de los sentimientos, las vivencias cotidianas, los conocimientos (Dubois, 2011).

En quinto lugar, se requiere un docente que pueda concretar los lineamientos teóricos en el aula intercultural en un proceso consciente de planificación didáctica ajustado a los planteamientos curriculares vigentes y a las orientaciones de la didáctica de la lengua escrita. También, se hace preciso formar al docente para que pueda llevar a cabo procesos de evaluación de la lectura y la escritura cónsonos con sus nuevos enfoques de aprendizaje y enseñanza. En este sentido, el docente debe aprender a evaluar al niño y niña wayuu como sujetos de aprendizaje activos, con unas características socioculturales particulares que le permitan contribuir a fortalecer sus procesos de aprendizaje.

De modo que se espera que pueda diseñar, ejecutar y evaluar las acciones de alfabetización que emprenda dentro y fuera del aula con una visión de la evaluación continua, integral, orientadora del proceso de enseñanza para que pueda enriquecerlo y replanteárselo para el éxito de las metas previstas.

Por otro lado, los docentes no indígenas tienen una importancia crucial en la EIB por cuanto representan el mayor porcentaje en los CEI interculturales bilingües de la parroquia Idelfonso Vásquez. Y aunque es contradictorio con las disposiciones legales,

estos docentes son los responsables de las aulas, pues el docente indígena sólo dispone de 45 minutos una o dos veces por semana para desarrollar los contenidos culturales propios en la lengua materna.

Algunos de estos docentes han sido formados en universidades autónomas o institutos universitarios privados en los que no reciben formación para desempeñarse en los contextos indígenas bilingües (a excepción del Profesor en EIB de la Universidad Pedagógica Libertador, UPEL), por tanto no podrán ajustar su acción educativa a las particularidades socioculturales de los educandos, lo cual es perjudicial para el fortalecimiento de este pueblo.

De allí que se considera que este docente no indígena o *alijuna*, como lo denomina el pueblo wayuu, debería igualmente formarse para que, lejos de entorpecer el trabajo de la EIB, esté en sintonía total con las acciones, objetivos y fines que ésta persigue. Por tanto, deberá estar dispuesto a participar en cualquier programa de formación que tenga a bien hacer la Coordinación de EIB de la región a fin de conocer la cultura wayuu, reconocer su diversidad y asumir una actitud de respeto y tolerancia hacia lo diferente.

De lo anterior se desprende una serie de premisas sobre las cuales habrá de apoyarse la acción docente en aras de optimizar el desempeño de los docentes interculturales bilingües indígenas como de los no indígenas en su tarea de alfabetizadores. Entre ellas se mencionan las siguientes:

- a) El proceso de enseñanza-aprendizaje debe iniciar con la valoración de las características sociales, culturales, lingüísticas, económicas de la población escolar wayuu. Por tanto, se recomienda que al inicio del año escolar el docente realice un diagnóstico del grupo de niños asignado con la finalidad de establecer, primero, las condiciones de ingreso de cada niño y niña wayuu; y , segundo determinar los conocimientos previos así como sus competencias comunicativas tanto en la L1 como en la L2. Esta evaluación les permitirá conocer el desarrollo y

los aprendizajes generales de los niños, así como los grados de bilingüismo que tendrá en el aula, tan necesarios para prever y reflexionar sobre las acciones a tomar (Fernández, 2012).

- b) Es necesario que se conciba al niño y niña wayuu como sujetos activos de su propio aprendizaje, consustanciado con los enfoques cognitivistas actuales de Ausubel (1978), Piaget (1975), Vygotski (1979). Así pues, deberá considerar los planteamientos de Ausubel (1978), quien explicó el aprendizaje como una reestructuración activa de las percepciones, ideas y conceptos que el educando ya posee en sus estructuras cognitivas. Por tanto, planteó que el docente promoverá el *aprendizaje significativo* en el aula intentando conducir la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación de la información nueva con los conocimientos y saberes previos.

Por ejemplo, los docentes podrían promover situaciones en el aula en las que los niños y niñas hablen de sus tradiciones propias como ritos, gastronomía, música, medios de transporte, entre otros y luego que comparen con otras tradiciones, es decir, que partan de lo propio, de lo cercano, de lo conocido, para que luego presenten la información nueva. Ello, según Ausubel, provocará el aprendizaje.

- c) Considerar las ideas de Piaget (1975) en torno al desarrollo cognoscitivo, les permitirá comprender las estructuras cognoscitivas que construyen los niños de manera activa cuando reciben, transforman, almacenan y reproducen la información del exterior. Particularmente, Piaget explicó el desarrollo del lenguaje también como un proceso interdependiente del pensamiento, en el que se puede evidenciar cómo el individuo comienza a usarlo para comunicarse consigo mismo y con los demás. Por esa razón, este autor habló del lenguaje egocéntrico, del monólogo, del monólogo colectivo y, finalmente, del lenguaje socializado. Estos planteamientos de Piaget son realmente valiosos para los docentes de zonas indígenas a fin de que comprendan los esfuerzos que hacen los niños y niñas para expresar su pensamiento simbólico.

- d) Atendiendo a los planteamientos de Vygotski (1979), los docentes deberán considerar que los procesos psicológicos tienen su origen en los procesos sociales; que el lenguaje es mediador de los procesos mentales, y que el aprendizaje será el resultado de la interacción social. En ese sentido, deben entender que la población escolar wayuu aprende una lengua materna en el seno de su familia, a través de la cual le transmiten las creencias, los valores, las pautas sociales que le ayudarán a desarrollar sus funciones intrapsicológicas e interpsicológicas. Aprende una lengua materna que usa en el ámbito familiar y comunitario, además con el incipiente aprendizaje del castellano para comunicarse con el resto de la sociedad. Ello le permitirá a los educandos construir conocimientos compartidos.
- e) Los docentes interculturales bilingües deberán conocer ampliamente los procesos de aprendizaje de la lengua escrita tanto en una L1 como en una L2, por estar en un contexto bilingüe en el que las dos lenguas se usan con distintos propósitos. Deberán ser conscientes de su rol para favorecer el aprendizaje primero de la L1 y paulatinamente el aprendizaje de la lengua escrita de la L2, de modo que los educandos puedan transferir las destrezas lingüísticas de la primera a la segunda lengua, tal como lo señalan Cummins (2002) y Krashen (1985).
- f) Con respecto a los métodos y estrategias didácticas para enseñar la lengua escrita, estos docentes deberán conocer los principios de la didáctica de la lengua escrita en L1 y L2, a fin de que puedan promover dentro del aula estrategias significativas de lectura y escritura que desarrollen en sus educandos las estrategias de comprensión lectora y de producción de textos escritos cortos y sencillos pero con sentido. Se sugiere la inclusión en el aula de un rincón o espacio para la lectura en el que exista una variada selección de textos escritos en wayuunaiki y castellano para familiarizarlos con la estructura, su utilidad personal y social.
- g) En función de la realidad de la EIB en la Parroquia Idelfonso Vásquez, se recomienda que el docente no indígena trabaje de manera coordinada con la

docente indígena de manera que puedan planificar y ejecutar un trabajo coherente, sistemático, intencionado, que redunde en una atención pedagógica de calidad, bilingüe e intercultural. Ambas, deberán evaluar permanentemente los avances, las limitaciones y dificultades que se les presenten con el objetivo de replantear las acciones educativas.

h) Se parte de la convicción de que es imperioso que en cada centro de Educación Inicial de dicha parroquia, el personal directivo, docente y la comunidad educativa en pleno construyan su proyecto educativo anual en el que se establezcan las prioridades y se precisen las acciones educativas para atender la alfabetización en la lengua materna y en la segunda lengua. En esa medida, se unificarán los esfuerzos para lograr las metas comunes.

En síntesis, la realidad indígena, intercultural y bilingüe de esta parroquia amerita acciones desde lo local, lo regional y nacional, para “dejar el ámbito de lo soñado y pasar a ser una posible realidad, en la medida en que los pueblos originarios asuman su propia responsabilidad” (Ipiña, 1997, p.108).

#### **5.1.4 Integración de la familia y comunidad wayuu en la alfabetización en lengua materna.**

Una realidad expresada por las docentes interculturales bilingües de la Parroquia Idelfonso Vásquez, es que los padres no están contribuyendo con el aprendizaje de la lengua materna desde el hogar por un sentimiento de vergüenza étnica, pues consideran que es preferible que aprendan el castellano. De ese modo, la EIB también tiene que luchar contra estas barreras sociales que en nada contribuyen a alcanzar los fines previstos en la legislación venezolana.

Como se acaba de mencionar, la escuela debe impulsar desde adentro las acciones educativas para que la población escolar aprenda su lengua con la cooperación de todos. Eso incluye a los padres, a los tíos, a los abuelos, a los ancianos hablantes, es

decir a toda la familia y a la comunidad. Para ello, lo primero que el docente deberá promover es el uso de la lengua oral y escrita dentro del aula, es decir, que se hable, se escuche, se escriba y se lea por necesidad, con intención comunicativa.

Para lograr esa meta, la escuela puede desarrollar estrategias de participación activa de la familia, entre las cuales se mencionan:

- a) Las tareas escolares que se asignen para el hogar deberán hacerlas con el acompañamiento de los padres. Por ejemplo; actividades como escribir cuentos, la elaboración de recetas familiares de un plato típico wayuu, instrucciones para la elaboración de artesanía propia como muñecas de barro, tejidos o tapices, entre otras, hará que los padres escriban en su lengua junto a los niños.
- b) Fomentar actividades culturales en las que se incluya a los hablantes de la lengua en actividades especiales como: festivales de canto, presentación de danzas, exposición de la literatura y artesanía wayuu, recopilación de cuentos y mitos. La lengua será el vehículo para la manifestación de lo propio.
- c) Impulsar la elaboración de periódicos escolares con la participación de toda la comunidad escolar es una estrategia valiosa para escribir en wayuunaiki. Las noticias relevantes de la comunidad, notas de interés, los trabajos escolares de los educandos, entre otros, serán las fuentes para diseñar el periódico. Ello despertará con seguridad el interés de los niños por leer y escribir.
- d) La escuela, conjuntamente con las familias, deberá gestionar ante los organismos públicos y privados la dotación suficiente de materiales impresos y tecnológicos esenciales para la alfabetización. En primer lugar, será el Estado el principal responsable de los recursos materiales y financieros que requieren las instituciones educativas del país. En segundo lugar, buscar el apoyo en las editoriales nacionales y extranjeras.

Inclusive, se podría organizar con la comunidad educativa la creación desde el aula de materiales escritos como cuadernillos, afiches, libros a través de la autogestión. También, la donación espontánea de textos tanto en wayuunaiki como en castellano para dotar la biblioteca del centro y de cada una de los espacios dentro de las aulas. De esa manera, se buscarían alternativas para la insuficiente cantidad de textos que reportan las docentes de EIB.

- e) Otra premisa fundamental consiste en fortalecer la formación de los padres desde la escuela a través de las escuelas para padres o escuelas para familias en las que se atiendan las individualidades, se les ofrezcan las herramientas para la crianza de sus hijos y se les incentive a usar la lengua materna, a valorar y a defender su cultura a pesar de las fuertes presiones del mundo global.

Estas premisas y lineamientos se ofrecen con la absoluta convicción de que la escuela no puede ser la que asuma la responsabilidad exclusiva de educar a las nuevas generaciones. Suficientes investigaciones (Valles, 2007; Bas y Pérez, 2010; Bell y otros, 2010) afirman lo fecunda que es la relación armónica, cooperativa del trinomio escuela-familia y comunidad. Por tanto, en la tarea de educación y en lo atinente a la enseñanza de la lengua materna, tanto oral como escrita, son los padres desde el hogar quienes deben aportar su cuota de participación en la trasmisión de la lengua y de su cultura.

Finalmente, esta propuesta pretende ser un aporte a la realidad educativa de la EIB en las instituciones educativas de la parroquia Idelfonso Vásquez, que puede ser extrapolable a otros centros educativos del estado Zulia, quienes con muchas carencias materiales continúan atendiendo a la población escolar por estar altamente conscientes del respeto que se merecen los pueblos indígenas.

### **5.1.5 Estructura y sistematización de la propuesta**

Teniendo como base de esta propuesta los resultados de la investigación y los cimientos teóricos que la fundamentan, la misma se ha estructurado en cinco módulos

que se muestran a continuación. Estos módulos podrán incluirse bien sea como contenidos de un programa dentro de los planes de estudio de las carreras de educación ya existentes en las instituciones universitarias de la región, como un diplomado o como un plan de formación a través de talleres de actualización para docentes activos. Los módulos son los siguientes:

**Módulo I:** El aprendizaje y la enseñanza de la lengua materna

**Módulo II:** El aprendizaje y enseñanza del castellano como segunda lengua

**Módulo III:** Los procesos de lectura y escritura

**Módulo IV:** Didáctica de la lengua escrita en contextos indígenas y bilingües

**Módulo V:** La planificación y la evaluación de la lengua escrita

Cada uno de los módulos mencionados se ha sistematizado para lo cual se han desglosado cinco elementos curriculares, a saber: competencias, contenidos, estrategias didácticas, recursos y evaluación, según se muestra en las tablas siguientes.

<b>Módulo I: El aprendizaje y la enseñanza de la lengua materna</b>				
Competencias	Contenidos	Estrategias didácticas	Recursos	Evaluación
<p>Describe los elementos estructurales y funcionales de los distintos modelos que explican el aprendizaje de la lengua materna.</p> <p>Construye los principios orientadores para favorecer el lenguaje oral desde el ámbito familiar y escolar.</p>	<p>*Enfoques y teorías que explican el aprendizaje de la lengua materna: conductistas innatistas cognitivistas</p> <p>*Marco legal venezolano e internacional relativo a la Educación Intercultural Bilingüe y a la alfabetización.</p>	<p>-Lectura de material bibliográfico seleccionado</p> <p>-Exposiciones con material audiovisual</p> <p>-Discusiones grupales</p> <p>-Elaboración de cuadros comparativos.</p>	<p>-Libros especializados</p> <p>-Artículos de revistas científicas</p> <p>-Video beam</p> <p>-Laptop</p>	<p>Participación individual y grupal</p> <p>Exposiciones individuales</p> <p>Cuadros comparativos</p>
<p>Reconoce la importancia de conocer suficientemente la lengua materna como usuario del lenguaje y como agente transmisor para las nuevas generaciones.</p> <p>Comprende la influencia de los contextos familiar y comunitario en el desarrollo integral del niño wayuu.</p>	<p>*La lengua materna: el Wayuunaiki. Origen.</p> <p>*Gramática de la lengua. Aspectos semánticos, morfosintácticos, fonológicos, pragmáticos.</p> <p>*Perspectivas actuales de la lengua materna.</p>	<p>-Exposición con material visual</p> <p>-Discusiones grupales</p> <p>-Elaboración de mapas conceptuales grupales</p> <p>-Diagnóstico de las competencias comunicativas de los participantes</p>	<p>-Alfabeto de lenguas indígenas venezolano</p> <p>-Diccionarios</p> <p>-Artículos científicos</p> <p>-Video beam</p> <p>-Laptop</p> <p>-Hojas blancas</p>	<p>Participación individual y grupal</p> <p>Exposiciones individuales</p> <p>Diseño de mapas conceptuales</p>

**Duración:** 48 horas

<b>Módulo II: El aprendizaje y enseñanza del castellano como segunda lengua</b>				
<b>Competencias</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Estrategias didácticas</b>	<b>Recursos</b>	<b>Evaluación</b>
Reconoce la importancia de conocer suficientemente el castellano como segunda lengua del pueblo wayuu, así como los procesos recomendados para su enseñanza en contextos bilingües.	<p>*El castellano Origen. Gramática de la lengua.</p> <p>*Aprendizaje del castellano como segunda lengua:</p> <p>*Enfoques y teorías. Modelos de enseñanza.</p> <p>*Técnicas y procedimientos.</p> <p>*Estrategias y recursos didácticos.</p>	<p>-Exposición con material visual</p> <p>-Discusiones grupales</p> <p>-Lectura de material bibliográfico seleccionado</p> <p>-Elaboración de mapas mentales individuales</p> <p>Conversatorios sobre la enseñanza de la lengua.</p>	<p>-Gramática de la lengua</p> <p>-Libros y artículos de revistas arbitradas seleccionados</p> <p>-Video beam</p> <p>-Laptop</p>	<p>Participación individual y grupal</p> <p>Exposiciones individuales</p> <p>Diseño de mapas mentales</p>

**Duración:** 16 horas

<b>Módulo III: Los procesos de lectura y escritura</b>				
Competencias	Contenidos	Estrategias didácticas	Recursos	Evaluación
Reconoce la importancia de la enseñanza de los procesos de lectura y escritura como herramientas de comunicación e información desde temprana edad, ajustados a los enfoques actuales de aprendizaje y de enseñanza.	<p>* El proceso de lectura</p> <p>*Modelos que explican el proceso de lectura (ascendente, descendente, interactivo, transaccional, como experiencia)</p> <p>*La comprensión lectora</p> <p>*El proceso de escritura</p> <p>*Modelos que explican el proceso de escritura.</p> <p>*Proceso de la composición escrita.</p>	<p>-Lectura y discusión de material seleccionado</p> <p>-Exposiciones individuales y grupales con material visual.</p> <p>-Elaboración grupal de cuadros comparativos sobre los modelos teóricos</p> <p>-Elaboración de trabajo escrito sobre los procesos de lectura y escritura en los contextos bilingües</p>	<p>Libros y revistas seleccionadas</p> <p>-Video beam</p> <p>-Laptop</p>	<p>Participación individual y grupal</p> <p>Exposiciones individuales</p> <p>Cuadros comparativos</p> <p>Informe escrito</p>

**Duración:** 16 horas

**Módulo IV: Didáctica de la lengua escrita en contextos indígenas y bilingües**

Competencias	Contenidos	Estrategias didácticas	Recursos	Evaluación
<p>Construye los fundamentos teóricos y metodológicos que le servirán de sustento para favorecer la alfabetización en los niños wayuu.</p> <p>Muestra apertura a los nuevos modelos y técnicas de enseñanza ajustándose a las particularidades del entorno indígena.</p>	<p>*Fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de la lengua materna y segundas lenguas en contextos bilingües</p> <p>*El bilingüismo del pueblo Wayuu</p> <p>*Modelos comunicativos lingüísticos</p> <p>*Principios didácticos</p> <p>*La pedagogía wayuu</p> <p>*Las estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua escrita</p> <p>*La diversidad textual en contextos bilingües.</p> <p>*Recursos y materiales didácticos</p>	<p>-Lectura crítica de los fundamentos lingüísticos, comunicativos, cognitivos, didácticos y metodológicos de Bruzual. (2007)</p> <p>EIB.</p> <p>-Exposición de los modelos existentes para la enseñanza de la lengua escrita en contextos bilingües</p> <p>-Análisis de los principios de la pedagogía wayuu y su relación con la alfabetización</p> <p>-Presentación individual de informe escrito sobre las competencias comunicativas en L1 y L2 de la población escolar del centro de Educación inicial donde labora cada docente</p>	<p>-Exposiciones grupales e individuales</p> <p>-Modelo de Bruzual para la enseñanza de la lengua materna</p> <p>-Bibliografía recomendada</p> <p>-Video beam</p> <p>-Laptop</p> <p>-Población estudiantil de los centros de Educación Inicial</p>	<p>Participación individual y grupal</p> <p>Exposiciones individuales o grupales</p> <p>Informe escrito</p>

**Duración:** 20 horas

## Módulo V: La planificación y la evaluación de la lengua escrita

Competencias	Contenidos	Estrategias didácticas	Recursos	Evaluación
<p>Muestra suficiencia conceptual y procedimental en la formulación, ejecución y evaluación de planes y proyectos de aprendizaje en el entorno intercultural bilingüe.</p> <p>Asume actitudes que promueven el desarrollo integral del niño y la niña wayuu, con la participación de la familia y la comunidad.</p>	<p>*Lineamientos curriculares sobre la planificación en el aula</p> <p>*Elementos curriculares: áreas de aprendizaje, ejes curriculares, objetivos, aprendizajes a ser alcanzados, estrategias y recursos didácticos</p> <p>*Planes diarios, semanales, quincenales</p> <p>*Proyectos de aprendizaje</p> <p>*Proyectos comunitarios</p>	<p>-Lectura analítica del Currículo de Educación Inicial vigente</p> <p>-Exposición de los elementos curriculares con apoyo de recurso visual</p> <p>-Análisis de las orientaciones de la Educación intercultural bilingüe en materia de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje</p> <p>-Formulación y ejecución de planes y proyectos de aprendizaje</p>	<p>Currículo de Educación inicial vigente</p> <p>Guías didácticas del Ministerio del Poder Popular para la Educación inicial</p> <p>-Video beam</p> <p>-Laptop</p>	<p>Participación en las discusiones grupales</p> <p>Trabajo práctico: diseño de planes y proyectos de aprendizaje en los centros de Educación inicial interculturales</p>
	<p>*Lineamientos curriculares sobre la evaluación de la lectura y la escritura en el aula.</p> <p>*Técnicas de recolección de información: la observación, la entrevista, el portafolio</p>	<p>-Lectura crítica de los fundamentos curriculares de la evaluación de la lectura y la escritura en contextos bilingües</p> <p>-Discusión grupal de material seleccionado</p>		

<b>Módulo V: La planificación y la evaluación de la lengua escrita</b>				
Competencias	Contenidos	Estrategias didácticas	Recursos	Evaluación
	*Instrumentos de recolección de información  *Técnicas de análisis de datos	Diseño de instrumentos de registro		Diseño de instrumentos de registro en el aula intercultural bilingüe

**Duración:** 20 horas

### **5.1.6 Lineamientos pedagógico-metodológicos para la ejecución de la propuesta**

La propuesta de formación se desarrollará a través de clases teóricas y prácticas en las que los participantes tendrán un rol activo en la lectura analítica y crítica de la bibliografía seleccionada para abordar los contenidos. Las clases teóricas se caracterizarán por la organización de discusiones grupales, exposiciones de tópicos de manera individual y/o grupal, conversatorios. Asimismo, se promoverá la elaboración de estrategias coinstruccionales como los mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros comparativos y cuadros sinópticos en los que se represente la información relevante de manera gráfica y se garantice el aprendizaje significativo en cada uno de los participantes.

En relación a las clases prácticas se propiciará que los docentes vinculen los contenidos teóricos con la realidad del aula intercultural bilingüe a través de estrategias como diagnósticos de las competencias comunicativas tanto en L1 como en L2 del grupo de niños con el uso de instrumentos de evaluación adecuados. Podrán también, diseñar y ejecutar planes y proyectos de aprendizaje pertinentes en los que incluyan lo aprendido. Incluso, podrán diseñar recursos para el aprendizaje de la lengua escrita utilizando materiales autóctonos.

La evaluación formativa medirá permanentemente los avances y dificultades que se presenten durante el desarrollo del plan de formación, a fin de hacer los ajustes necesarios.

En cada módulo se incluyen estrategias instruccionales que serán evaluadas por el docente mediador quien calificará la aprobación o no de los participantes. La aprobación de los cinco módulos será requisito para la acreditación como Docente alfabetizador en contextos bilingües.

### **5.1.7 Institución que administrará el plan de formación**

La administración de este plan de formación será exclusiva de la Universidad del Zulia, específicamente del Departamento de Educación Preescolar de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación. Para su ejecución, contará con el aval académico del Consejo de la Facultad respectiva así como de su División de Extensión. El personal docente se conformará con especialistas en Educación inicial, lingüistas expertos en lengua wayuu y en Educación intercultural bilingüe de universidades nacionales y extranjeras.

Este plan de formación aspira presentarse principalmente a la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe de la Zona Educativa Región Zulia y al Jefe del Municipio Escolar Maracaibo 6 (sede administrativa de la Parroquia Idelfonso Vásquez) para su conocimiento y apoyo. Se podrá coordinar la selección de espacios para impartir las clases que, en primer lugar, se dispondrá de los espacios de la Facultad de Humanidades y Educación, así como también será posible realizarlo en los mismos centros de Educación inicial que cuenten con una sala con condiciones adecuadas para atender a las docentes de EIB, así como también con los equipos multimedia para proyectar la información.

Por tratarse de un plan de formación dirigido a docentes activos que laboran de lunes a viernes tanto en el horario diurno como vespertino, se propone ejecutar las sesiones los días sábado con una duración de 6 horas académicas. En todo lo concerniente a los

trámites administrativos (inscripciones, aranceles y entregas de credenciales) se registrará por lo que indique la facultad respectiva. Todos los participantes deberán cursar y aprobar los cinco módulos para que les sea otorgado su diploma avalado por las instancias pertinentes

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, E. (2010). **Análisis del desarrollo curricular para la educación multicultural en la escuela Básica Nacional Bolivariana Indígena Suurala WuaKua'pa del Municipio Jesús Enrique Lossada del estado Zulia.** Trabajo especial de grado para optar al título de Licenciada en Educación Integral. Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Facultad de Humanidades y Educación Maracaibo, estado Zulia.
- Aguirre, R. (2004). La lectura y la escritura en la escuela. En **La lectura y la escritura en el siglo XXI.** Mérida, Venezuela: Editorial venezolana.
- Aguirre, R. (2007). La escritura como proceso en el aula. En **Legenda, 12,** 9; pág. 45-51.
- Alfaro, M. (2003). Planificación del aprendizaje y de la enseñanza. Caracas: FEDUPEL.
- Álvarez, J. (2005). Comparative constructions in Guajiro/Wayuunaiki. En **Opción, 21,** 47, pág. 9 - 36.
- Álvarez, J. (2008). Problemas de lematización verbal en una lengua aglutinante con infinitivos múltiples, el caso del guajiro o wayuunaiki. En **UniverSOS, 5,** pág. 147-168.
- Amodio, E. (2005). **Patrones de crianza entre los pueblos indígenas de Venezuela. Jivi, Piaroa, Ye'kuana, Añú, Wayuu y Warao.** Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia. Caracas: La Primera Prueba.
- Andrade, E. (2012). La corrección grupal de textos universitarios. En **Legenda, 16,** 15; pág. 129-154.
- Angulo, D. (2004). La escritura colectiva: una estrategia para aprender a componer textos. En **La lectura y la escritura en el siglo XXI.** Mérida, Venezuela: Editorial venezolana.
- Ariolfo, S. (2008). La evaluación de la producción escrita como proceso activo y compartido. En Pastor, S. y Roca, S. **La evaluación en el aprendizaje y enseñanza del español como lengua extranjera.** Memorias del XVIII Congreso Internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera. Alicante, 19-22 de septiembre de 2007. España: Servicio de publicaciones Universidad de Alicante.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2008). **Ley de idiomas indígenas.** Gaceta oficial N° 37.453. Caracas.

- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009). **Ley Orgánica de Educación**. Gaceta oficial N° 5629 Extraordinario de fecha 15 de agosto de 2009. Caracas.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2005). **Ley orgánica de pueblos y comunidades indígenas**.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2008). **Ley orgánica para la protección de niños, niñas y adolescentes** Gaceta oficial N° 38.974 del 16 de julio de 2008. Caracas, Venezuela.
- Ausubel, D. (1978). **Teoría del aprendizaje significativo**. [http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje\\_significativo.pdf](http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf). (Consultado en octubre 2014).
- Avolio, S. (1985). **Planeamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje**. Buenos Aires: Marymar ediciones.
- Ball, M. (2004). Los caminos de la lectura. En Peña, J. y Serrano, S. (Comp.) **La lectura y la escritura en el siglo XXI**. Mérida, Venezuela: Editorial venezolana.
- Barboza, F. (2004). Padres y maestros en la formación de lectores y escritores autónomos. En Peña, J. y Serrano, S. (Comp.) **La lectura y la escritura en el siglo XXI**. Mérida, Venezuela: editorial venezolana.
- Barboza, F. y Peña, F. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. En **Educere**, **18**; **59**, pág. 133-142.
- Barnach-Calbó, E. (1997). La nueva Educación indígena en Iberoamérica. **Revista Iberoamericana de educación**, **13**; 13-33.
- Barros, E. (2008). Evaluar y aprender. La evaluación del análisis de errores en la expresión escrita. En Pastor, S. y Roca, S. **La evaluación en el aprendizaje y enseñanza del español como lengua extranjera**. Memorias del XVIII Congreso Internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera. Alicante, 19-22 de septiembre de 2007. España: Servicio de publicaciones Universidad de Alicante.
- Bas, E. y Pérez, M. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. **Educatio Siglo XXI**, **28**; 1, pág. 41-68.
- Bell, R., Illán, N. y Benito, J. (2010). Familia-Escuela- Comunidad: pilares para la inclusión. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, **69**; pág. 47-57.

- Beltrán, M. (2006). **Estilo gerencial y la integración en la aplicación de los proyectos educativos integrales comunitarios en la educación intercultural bilingüe**. Tesis de grado para optar al título de Magister en Gerencia Educativa. Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo, estado Zulia.
- Biord, H. (1988). La educación intercultural Bilingüe en Venezuela: el caso Kariña. En **Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina** Tomo II. Ecuador: Ediciones Abya-yala, pág. 63-83.
- Blanco, J. (2007). Bilingüismo: la lengua materna ante la globalización. En **Gist. Revista colombiana de educación bilingüe**, 1; pág. 39-48.
- Bruzual, R. **Fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de la lengua materna (L1) y segundas lenguas (L2) en contextos bilingües**. Argos. [online]. ene. 2007, vol.24, no.46 [citado 17 Junio 2010], p.46-65. Disponible en la World Wide Web: <[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0254-16372007000100006&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372007000100006&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0254-1637.
- Bustamante, E. (2000). **La evaluación. Apuntes epistemológicos**. Mérida, Venezuela: Talleres gráficos universitarios.
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. En **REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación**, 10, 4; pág. 6-20.
- Cárdenas, Y. (2013). Propuesta de alfabetización académica para estudiantes de Comunicación social. En **Legenda**, 17, 17, pág. 162-182.;
- Castillo, I.; Salazar, L. y Llorent, V. (2014). Alfabetización en segunda lengua en las escuelas indígenas wayuu del estado Zulia: Currículum, políticas educativas y prácticas docentes. **Omnia**, 20; 2, pág. 71-85.
- Cenamec. (2004). **Pülowi de mar y pülowi de tierra**. Caracas, Venezuela: Digesa Iara.
- Clarac, G. (2003). Derechos de los pueblos indígenas. **Boletín Antropológico**, 21, 59; pág. 253-281.
- Cummins, J. (2002). **Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos**. Madrid: Morata.
- Decreto 1795. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 37.453, 29 de mayo de 2002.
- Delgado, E. (2008). Los contenidos programáticos y la formación integral en el diseño curricular. En **Postgrado y sociedad**, 8, 1; pág.: 89-121.

- Delgado, M. y Boza, A. (2010). Iniciativas en Educación Intercultural para el fomento de la inclusión escolar. En **Educación y Diversidad**, 4 (2); p. 137-152.
- Domínguez, M. (2012). Hacia una didáctica de la composición escrita en la universidad fundamentada en el aprendizaje estratégico y el desarrollo del talento humano. En **Legenda**, 16, 15; pág. 111-128.
- Dubois, M. (2011). Educar en la lengua escrita, educar por la lengua escrita. En **Legenda**, 15; 12; pág. 122-133.
- Fernández, A. (2009). **Programa de formación permanente para docentes del Nivel de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe**. Trabajo de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Planificación Educativa. Facultad de Humanidades y Educación, División de Estudios para Graduados. Universidad del Zulia. Maracaibo, estado Zulia.
- Fernández, K. (2011). **Gestión pedagógica y práctica ética del docente en instituciones de educación intercultural bilingüe**. Trabajo de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Gerencia educativa. Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Maracaibo, estado Zulia.
- Fernández, O. (2012). **Unidad curricular Planificación didáctica. Guía de estudio I**. Ediciones del Vicerrectorado Académico de la Universidad del Zulia. Maracaibo: La busaca editorial.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1997). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI Editores.
- García, E. (2011). El castillo de la bruja Truja. Una webquest para educación infantil y algo más. En: Hernández, J.; Pennesi, M.; Sobrino, D. y Vázquez, A. (2011). **Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación con TIC**. Madrid, España: Ariel
- Giraldo, M. (2011). Las TIC integradas en el currículo de infantil. En Hernández, J.; Pennesi, M.; Sobrino, D. y Vázquez, A. (2011). **Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación con TIC**. Madrid, España: Ariel
- González, I. (2007). **Función gerencial del docente en el desarrollo de los principios filosóficos de la educación intercultural bilingüe wayuu en el nivel de educación básica**. Tesis de grado para optar al título de Magister en Gerencia Educativa. Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo, estado Zulia.
- Govea, X. (2010). **Estrategias instruccionales para la enseñanza de la Educación Intercultural Bilingüe en el Municipio Rosario de Perijá**. Trabajo de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Planificación Educativa. Facultad de

Humanidades y Educación, División de Estudios para Graduados. Universidad del Zulia. Maracaibo, estado Zulia.

Goodman, K. (1991). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En Ferreiro, E. Gómez, M. P., **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. (pp. 13-27). México: Siglo XXI.

Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En **Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI Editores.

Guillén S., T. (2005). **Propuesta comunicativo-lingüística para la enseñanza del wayuunaiki como lengua materna en los docentes bilingües de Educación inicial**. Trabajo de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Lingüística y enseñanza de la lengua. Facultad de Humanidades y Educación, División de Estudios para Graduados. Universidad del Zulia. Maracaibo, estado Zulia.

Hamdan, N. (2008). **Métodos estadísticos en educación**. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Ediciones de la biblioteca.

Hernández, J.; Pennesi, M.; Sobrino, D. y Vázquez, A. (2011). **Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación con TIC**. Madrid, España: Ariel.

Hernández, R, Fernández, C. y Baptista, P. (2006). **Metodología de la investigación**. México: Mc Graw Hill.

Instituto Nacional de Estadística (2015). **Censo nacional de población y vivienda 2011. Empadronamiento de la población indígena**. Caracas.

Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de Educación Intercultural Bilingüe. **Revista Iberoamericana de Educación**, 13; pág. 99-109.

Jusayú, M. y Olza, J. (2012). **Diccionario sistemático de la lengua guajira II. Castellano – Guajiro**. Caracas: Impresos Miniprés.

Kaufman, A. (2001). **La lectoescritura y la escuela**. Buenos Aires, Argentina: Aula XXI Santillana.

Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). **La escuela y los textos**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Santillana.

Krashen, S. D. (1985). **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. Nueva York: Longman.

- Larrosa, J. (1998). **La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación.** Barcelona, España: Laertes.
- Lamus, L. (2005). **Estudio de interculturalidad y bilingüismo en el contexto de la praxis educativa en la comunidad indígena Piaroa: Paria Grande, estado Amazonas, Venezuela.** Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Llorent, V. (2002). La identidad cultural indígena. La educación ante la diversidad social mexicana. En **Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación**, **16**, pág.103-118.
- Llorent, V. y López, R. (2012). Estudio de las relaciones interpersonales en aulas con alumnos “diferentes”. En **Campo Abierto**, **31**, 2; pág. 87-109.
- Louzano, M. (2011). Elaboración y puesta en práctica de un proyecto escolar de educación intercultural en el marco de una investigación cualitativo-etnográfica. En **Educación y Diversidad**, **5** (1), pág. 87-100.
- Luengo, E. (2011). **Estrategias didácticas para la enseñanza del wayuunaiki en las instituciones educativas.** Trabajo de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Planificación Educativa. Facultad de Humanidades y Educación, División de Estudios para Graduados. Universidad del Zulia. Maracaibo, estado Zulia.
- Meleán, N. (2006). **Gerencia educativa y su relación con la integración de las escuelas de la educación intercultural bilingüe en la comunidad Añú del Municipio Páez.** Tesis de grado para optar al título de Magister en Gerencia Educativa. Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo, estado Zulia.
- Ministerio de Educación y Deportes (2005). **Educación inicial. Bases curriculares** Caracas, Venezuela: Grupo didáctico 2001.
- Mosonyi, E y Rengifo, F. (1983). Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe. **Educación, etnia y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe.** México, Unesco-Orealc; pág. 209-230.
- Palmar, E. (2007). **Gestión pedagógica del gerente y aplicación de la educación intercultural bilingüe en escuelas bolivarianas.** Tesis de grado para optar al título de Magister en Gerencia Educativa. Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo, estado Zulia.
- Paz, A. (2008). **Trabajo en equipo del gerente educativo y educación intercultural bilingüe en instituciones del Municipio Mara.** Tesis de grado para optar al título de Magister en Gerencia Educativa. Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo, estado Zulia.

- Paz, N., Ballesteros, N. y Palmar, O. (2005). **Apünajaa. Sembrando el wayuunaiki**. Caracas: La primera prueba.
- Paz, R. (2003). **El burrito y la tuna**. Caracas, Venezuela: Ekaré.
- Pellicer, A., Gigante, A., Díaz-Couder, E. y Olarte, E. (2001). Libros de texto y diversidad cultural. Los libros en lenguas indígenas. **Revista mexicana de investigación educativa**, 6, 12; pág. 283-315.
- Peña, J. (2009). Exploración sobre la experiencia en escritura de niños de la primera etapa de Educación Básica. En **Legenda**, 13, 10; pág. 164-181.
- Peña, J. (2010). La competencia comunicativa oral en estudiantes universitarios. En **Legenda**, 14, 11; pág. 39-51.
- Peña, N. (2011). **Aplicabilidad de los proyectos educativos integrales comunitarios para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe**. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Dr. Rafael Bellosillo Chacín. Maracaibo, estado Zulia, Venezuela.
- Peña, F.; Serrano, M. y Aguirre, R. (2009). Prácticas de lectura en escolares de la primera etapa de educación básica. En **Educere**, 12, 46, pág. 741-750.
- Piaget, J. (1975). **Psicología y epistemología**. España: Ariel.
- Pitluk, L. (2008). **La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo**. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Pocaterra, J. (2009). **Narraciones de los abuelos wayuu**. Caracas: FEDUPEL.
- Pocaterra, J. (2002). **Süchonyuu mmakaa. Los hijos de la tierra**. Venezuela: Melvin.
- Prieto, K. (2006). **Funciones del docente como gerente del aula en el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe**. Tesis de grado para optar al título de Magister en Gerencia Educativa. Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo, estado Zulia.
- Puerta, M. (2010). La literatura infantil, la lectura y el placer. En **Legenda**, 14, 11; pág. 130-137.
- Quero, S. (2011). Docentes wayuu y el uso de las TIC. Caso: Software educativo Süchiki Walekerü. En **Educere**, 15, 52; pág. 691-702.
- Quero, S. y Madueño, L. (2006). Süchiki walekerü: Un ejemplo del uso de las TIC en escuelas indígenas. Caso wayuu. En **Educere**; 10, 34; pág. 435-442.

- Reverol, M. (2009). **Competencias del gerente educativo y toma de decisiones en educación básica intercultural bilingüe del Municipio Páez**. Tesis de grado para optar al título de Magister en Gerencia Educativa. Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo, estado Zulia.
- Rodríguez, Y. (2013). **Apropiación didáctica de las lenguas indígenas originarias en el marco de la educación intercultural bilingüe en el estado Apure, Venezuela**. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodríguez, Y. (2012). Las representaciones de la lectura y su incidencia en los estudiantes de Educación. En **Legenda**, 16, 15; pág. 155-163.
- Rosenblat, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En **Textos en contexto 1: Los procesos de lectura y escritura**. Buenos Aires: Lectura y vida.
- Ruiz, O. (2007). El derecho a la identidad cultural de los pueblos indígenas y las minorías nacionales. Una mirada desde el sistema interamericano. En **Boletín Mexicano de Derecho Comparado**, XI, 118; pág. 193-239.
- Salser, B. (1988). Los wayuu. En **Los aborígenes de Venezuela**. Volumen III Etnología contemporánea. Fundación La Salle Caracas: Monte Ávila.
- Semprún, C. (1993). **La cultura Guajira se extingue. Rescatarla nos compete a todos**. Caracas, Venezuela: Gráfica González.
- Serrano, M. (2012). Consideraciones para una pedagogía de la lectura crítica en la universidad. En **Legenda**, 16, 14, pág. 89-114.
- Serrano de M, S.; Peña, J.; Aguirre, R.; Figueroa, P.; Madrid, A. y Cadenas, I. (2002). **Formación de lectores y escritores. Orientaciones didácticas**. Mérida, Venezuela: Ex Libris.
- Silva, A. (2009). **Guía para la didáctica de la lectura y escritura desde la educación propia wayuu**. Caracas: FEDUPEL.
- Silva, W. (2010). **Entornos virtuales de aprendizaje en la educación intercultural bilingüe**. Trabajo de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Gerencia Educativa. Universidad Rafael Bellosillo Chacín. Maracaibo, estado Zulia.
- Smith, F. (1997). **Para darle sentido a la lectura**. Buenos Aires: Aique.
- Solé, I. (2001). **Estrategias de lectura**. Barcelona; España: GRAO/ICE.
- (1999). **Cuentos indígenas venezolanos**. Maracaibo, Venezuela: Centro de formación "Padre Joaquín", Fe y Alegría.

- Tellería, M. (1996). **Aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva.** Mérida, Venezuela: Ediciones del Postgrado de Lectura y Escritura. Universidad de los Andes.
- Valbuena, E. y Valbuena, N. (2012). Evaluación formativa y auténtica de la narración oral. En **Enunciación**, 17, 1; pág. 77-94.
- Valles, B. (2007). Ideas para orientar la planificación de la enseñanza de la lengua materna en la escuela inicial. **Revista de investigación**, 62; pág. 93-106.
- Vygotski, L. (1979). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona, España: Crítica.

# ***ANEXOS***



**ANEXO 1**  
**Hoja de observación**

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**Datos de identificación:**

Nombre del Centro de Educación Inicial: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_

Etapa Maternal: \_\_\_\_\_ Etapa Preescolar: \_\_\_\_\_ Sala: \_\_\_\_\_

Matrícula: \_\_\_\_\_ Niños \_\_\_\_\_ Niñas \_\_\_\_\_

Tipo de planificación:

Plan: \_\_\_\_\_ Duración: Semanal: \_\_\_\_\_ Quincenal: \_\_\_\_\_ Mensual: \_\_\_\_\_

Proyecto de aprendizaje: \_\_\_\_\_

Nombre del proyecto: \_\_\_\_\_

Duración: \_\_\_\_\_.

**Aspectos a observar:**

**Diagnóstico (por áreas de aprendizaje)**

DIAGNÓSTICO	Frecuencia de uso				
	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
1.1 Articulación					
1.2 Sintaxis					
1.3 Adecuación a la situación comunicativa					
1.4 Desarrollo del léxico					
1.5 Comprensión lectora					
1.6 producción textual					

**2. Objetivos del plan o proyecto**

OBJETIVOS	Frecuencia de uso				
	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
2.1. Iniciarse en el manejo de la lectura como forma de comunicación.					
2.2. Reconocer el uso de la lectura como instrumento de información y comunicación					
2.3. Iniciarse en el manejo de la escritura como forma de comunicación.					

2.4. Reconocer el uso de la escritura como instrumento de información y comunicación					
--	--	--	--	--	--

### 3.- Áreas de aprendizaje y componentes

<b>3.1. Formación personal, social y comunicación. Componentes.</b>	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
3.1.1. Lenguaje oral					
3.1.2. Lenguaje escrito					
3.1.3. Expresión corporal					
3.1.4. Expresión plástica					
3.1.5. Expresión musical					
3.1.6. Imitación y juego de roles					
3.1.7. Autoestima					
3.1.8. Autonomía					
3.1.9. Identidad y género					
3.1.10. Soberanía					
3.1.11. Interculturalidad					
3.1.12. Historia local, regional y nacional					
3.1.13. Salud integral					
3.1.14. Cuidado y seguridad personal					
3.1.15. Expresión de sentimientos					
3.1.16. Convivencia (interacción social, normas, deberes, derechos, costumbres, tradiciones y valores.					
<b>3.2 Relación entre los componentes del ambiente. Componentes.</b>					
3.2.1. Calidad de vida y tecnología.					
3.2.2. Preservación y conservación del ambiente.					
3.2.3. Educación vial.					
3.2.4. Procesos matemáticos.					

### 4. Aprendizajes a ser alcanzados

<b>Aprendizajes a ser alcanzados por los niños/as.</b>	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
4.1. Identifican símbolos en material como afiches, vallas, envases, revistas.					
4.2. Identifican palabras en material como afiches, vallas, envases, revistas.					
4.3. Identifican acciones en narraciones de cuentos, canciones, poesías, adivinanzas y rimas.					

4.4. Identifican situaciones en narraciones de cuentos, canciones, poesías, adivinanzas y rimas.					
4.5. Anticipan lecturas mediante libros, ilustraciones, fotografías, cuentos, revistas, otros.					
4.6. Escriben en forma libre rayas, garabatos, pelotas palitos.					
4.7. Identifican que la escritura sirve para comunicarnos.					
4.8. Valoran el lenguaje como medio de disfrute y como instrumento para transmitir información y comunicar deseos y emociones					
4.9. Se comunican con sus pares y adultos a través de la escritura convencional y no convencional.					
4.10. Reconocen su nombre, el de sus compañeros y familiares cercanos en un contexto.					
4.11. Utilizan un índice que puede ser letra o imagen para anticipar una palabra escrita.					
4.12. Recuerdan, producen y se recrean con textos de tradición oral mostrando su valoración, disfrute e interés hacia ellos.					
4.13. Copian en forma libre, tomando como modelos escrituras impresas en el ambiente que le rodea.					
4.14. Identifican y comentan sobre los distintos textos o mensajes tales como: cartas, recibos, periódicos, revistas, fotografías, documentales de televisión.					
4.15. Producen textos acercándose a las formas convencionales de escritura.					
4.16. Escriben relatos y situaciones en textos simples relacionados con la comunidad, familia y quehacer diario.					
4.17. Relacionan su experiencia con lo escuchado y leído en textos que le son familiares.					
4.18. Leen diferentes géneros literarios, epistolares, mensajes, palabras o textos significativos para él/ella.					

4.19. Escriben a partir de diferentes géneros literarios, epistolares, mensajes, palabras o textos significativos para él/ella.					
4.20. Dictan pequeños textos al adulto o a sus iguales.					

## 5.-Estrategias didácticas utilizadas por la docente para la enseñanza de la lectura y la escritura.

### 5.1.- Para la enseñanza de la lectura

Estrategias	Frecuencia de uso				
	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
5.1.1. Lectura en voz alta por la docente.					
5.1.2. Lectura en voz alta por el alumno.					
5.1.3. Lectura silenciosa.					
5.1.4. Lectura y comentario de textos					
5.1.5. Búsqueda de información en materiales impresos.					
5.1.6. Búsqueda de información en fuentes electrónicas.					
5.1.7. Identificación de letras, sílabas y fonemas.					
5.1.8. Lectura de palabras y oraciones.					
5.1.9. Otras					

### 5.2.- Para la enseñanza de la escritura

Estrategias	Frecuencia de uso				
	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
5.2.1. Producción de textos en el aula.					
5.2.2. Escribir cuentos					
5.2.3. Escribir recetas					
5.2.4. Escribir poesías					
5.2.5. Copiar textos					
5.2.6. Copiar del pizarrón					
5.2.7. Hacer caligrafías					
5.2.8. Hacer dictados					
5.2.9. Escribir las vocales y consonantes					
5.2.10. Escribir palabras y oraciones					
5.2.11. Buscar palabras en el diccionario					

## 6.- Recursos didácticos utilizados para la enseñanza de la lectura y la escritura

Recursos	Frecuencia de uso				
	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
6.1. Textos narrativos (cuentos, fábulas, mitos, leyendas, otros)					
6.2. Textos expositivos (enciclopedias)					
6.3. Textos instruccionales (recetas, instrucciones)					
6.4. Textos informativos (periódicos, revistas, folletos, otros)					
6.5. Textos descriptivos					
6.6. Rótulos					
6.7. Envases portadores de textos					
6.8. Juegos del lenguaje (adivinanzas, trabalenguas, retahílas)					
6.9. Cartillas de iniciación a la lectura					
6.10. Hojas blancas					
6.11. Cuadernos					
6.12. Pizarrón					
6.13. Ordenadores					

## 7.- Evaluación

Técnicas e instrumentos utilizados	Frecuencia de uso				
	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
7.1. Observación					
7.2. Entrevistas					
7.3. Portafolio					
7.4. Escala de estimación					
7.5. Registros descriptivos					
7.6. Tabla de verificación					
7.7. Diario de clase					
7.8. Registros anecdóticos					

**ANEXO 2**  
**Cuestionario Semiestructurado**

Fecha: \_\_\_\_\_

**Parte I Datos personales**

Nombre del docente: \_\_\_\_\_

Sexo: F \_\_\_\_\_ M \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Etapa Maternal \_\_\_\_\_ Etapa Preescolar \_\_\_\_\_ Sala que atiende: \_\_\_\_\_

Pertenece al pueblo Wayuu: Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Competencia comunicativa en wayuunaiki.

•Dominio oral del wayuunaiki:

Nulo \_\_\_\_\_ Bajo \_\_\_\_\_ Medio \_\_\_\_\_ Alto \_\_\_\_\_ Muy alto \_\_\_\_\_

•Lee en wayuunaiki:

Nulo \_\_\_\_\_ Bajo \_\_\_\_\_ Medio \_\_\_\_\_ Alto \_\_\_\_\_ Muy alto \_\_\_\_\_

•Escribe en wayuunaiki:

Nulo \_\_\_\_\_ Bajo \_\_\_\_\_ Medio \_\_\_\_\_ Alto \_\_\_\_\_ Muy alto \_\_\_\_\_

Competencia comunicativa de los niños

•Número de alumnos que hablan sólo el wayuunaiki. \_\_\_\_\_

•Número de alumnos que hablan sólo el castellano. \_\_\_\_\_

•Número de alumnos que hablan ambas lenguas. \_\_\_\_\_

¿Cuánto tiempo lleva dedicado al trabajo con indígenas?

•Menos de un año \_\_\_\_\_

•De 1 a 5 años \_\_\_\_\_

•De 6 a 10 años \_\_\_\_\_

•De 11 a 20 años \_\_\_\_\_

•De 21 a 30 años \_\_\_\_\_

- Más de 30 años \_\_\_\_\_

¿Cuánto tiempo lleva en su puesto de trabajo actual como docente intercultural bilingüe?

- Menos de un año \_\_\_\_\_
- De 1 a 5 años \_\_\_\_\_
- De 6 a 10 años \_\_\_\_\_
- De 11 a 20 años \_\_\_\_\_
- De 21 a 30 años \_\_\_\_\_
- Más de 30 años \_\_\_\_\_

¿Cuál es su condición como docente en la institución?

- Docente titular \_\_\_\_\_ Docente contratado \_\_\_\_\_ Docente interino \_\_\_\_\_

## Parte II Formación docente

1.- ¿Qué título posee?

- Licenciada en Educación Preescolar y/o Inicial \_\_\_\_\_
- Licenciada en Educación Integral \_\_\_\_\_
- Profesor en Educación Intercultural Bilingüe \_\_\_\_\_
- Técnico Superior en Educación Preescolar \_\_\_\_\_
- No posee título \_\_\_\_\_
- Otro \_\_\_\_\_

Especifique: \_\_\_\_\_

2.- ¿Cuáles estudios de posgrado ha realizado?

- Especialidad \_\_\_\_\_
- Maestría \_\_\_\_\_
- Doctorado \_\_\_\_\_
- Ninguno \_\_\_\_\_
- Otro \_\_\_\_\_ Especifique: \_\_\_\_\_

3.- ¿Cuáles estudios de posgrado está realizando?

- Especialidad \_\_\_\_\_
- Maestría \_\_\_\_\_
- Doctorado \_\_\_\_\_
- Ninguno \_\_\_\_\_
- Otro \_\_\_\_\_ Especifique: \_\_\_\_\_

4.- ¿Durante su carrera lo formaron para enseñar a leer en contextos indígenas?

- Totalmente en desacuerdo \_\_\_\_\_
- En desacuerdo \_\_\_\_\_
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo \_\_\_\_\_
- De acuerdo \_\_\_\_\_
- Totalmente de acuerdo \_\_\_\_\_

5.- ¿Durante su carrera lo formaron para enseñar a escribir en contextos indígenas?

- Totalmente en desacuerdo \_\_\_\_\_
- En desacuerdo \_\_\_\_\_
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo \_\_\_\_\_
- De acuerdo \_\_\_\_\_
- Totalmente de acuerdo \_\_\_\_\_

6.- ¿Ha participado en cursos de actualización y/o adiestramiento sobre la alfabetización en contextos indígenas?

- Totalmente en desacuerdo \_\_\_\_\_
- En desacuerdo \_\_\_\_\_
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo \_\_\_\_\_
- De acuerdo \_\_\_\_\_
- Totalmente de acuerdo \_\_\_\_\_

**Parte III Procedimiento didáctico**

7.- ¿Con qué frecuencia usa el wayuunaiki en sus clases?

- Siempre \_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_  
Nunca \_\_\_\_\_

8.- ¿Con qué frecuencia usa el castellano en sus clases?

- Siempre \_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_  
Nunca \_\_\_\_\_

9.- ¿Cree usted que es importante que el alumnado aprenda el wayuunaiki en el Centro de Educación Inicial?

- Totalmente en desacuerdo \_\_\_\_
- En desacuerdo \_\_\_\_
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo \_\_\_\_
- De acuerdo \_\_\_\_
- Totalmente de acuerdo \_\_\_\_

¿Por qué?

---

---

---

10.- ¿Cree usted que es conveniente que el alumnado aprenda el castellano en el Centro de Educación Inicial?

- Totalmente en desacuerdo \_\_\_\_
- En desacuerdo \_\_\_\_
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo \_\_\_\_
- De acuerdo \_\_\_\_
- Totalmente de acuerdo \_\_\_\_

¿Por qué?

---

---

---

11.- ¿Con qué lengua comienza a enseñar a leer en el aula?

Wayuunaiki \_\_\_\_\_ Castellano \_\_\_\_\_ Ambos \_\_\_\_\_

¿Por qué?

---

---

---

12.- ¿Con qué lengua comienza a enseñar a escribir en el aula?

Wayuunaiki \_\_\_\_\_ Castellano \_\_\_\_\_ Ambos \_\_\_\_\_

¿Por qué?

---

---

---

13.- ¿Cuáles métodos utiliza para enseñar a leer en wayuunaiki?

Método silábico \_\_\_\_\_ Método alfabético \_\_\_\_\_ Método fonético \_\_\_\_\_

Método global \_\_\_\_\_ Método de la palabra generadora \_\_\_\_\_ Otro \_\_\_\_\_

14.- ¿Cuáles métodos utiliza para enseñar a escribir en wayuunaiki?

Método silábico \_\_\_\_\_ Método alfabético \_\_\_\_\_ Método fonético \_\_\_\_\_

Método global \_\_\_\_\_ Método de la palabra generadora \_\_\_\_\_ Otro \_\_\_\_\_

15.- ¿Qué es para usted leer?

---

---

---

16.- ¿Qué es para usted escribir?

---

---

---

17.- ¿Cómo cree usted que los niños wayuu deberían aprender a leer y a escribir su lengua materna?

---

---

---

18.- ¿Qué contenidos enseña cuando usa el wayuunaiki?

---

---

---

19.- ¿Cuáles estrategias didácticas utiliza para enseñar a leer y a escribir en wayuunaiki?

---

---

---

20.- ¿Cuáles recursos didácticos utiliza para enseñar a leer y a escribir en wayuunaiki?

---

---

---

21.- ¿Qué tipo de textos utiliza en wayuunaiki?

---

---

---

22.- ¿Qué aspectos evalúa en la lectura y la escritura?

---

---

---

23.- ¿Qué dificultades enfrentas en el aula para enseñar a leer y a escribir en wayuunaiki?

---

---

---

Muchas gracias

ANEXO 3  
PLAN DE CLASE

Sala: 5 "A" y "B"

Area: E.I. B

Inicio: Saludar a los niños, cantar una canción en wayunaitsi. (Oumushi waya).

Contenido:

Vocales Simples del  
Wayunaitsi  
a, e, i, o, u, ü

Actividades - Didácticas

Inicio: Breve explicación referente a los Vocales, mostrar una pequeña lámina donde aparecen algunos objetos que sus nombres empiezan con los Vocales. amíchi - iita  
erü - isira

Desarrollo: Entregar material fotocopiado para que coloreen y copien las vocales.

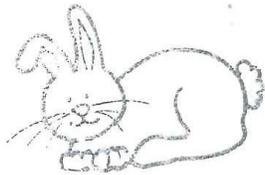
Cierre: Estimular a los niños para nombrar los objetos que aparecen en el material fotocopiado.

**ANEXO 4  
PLAN DE CLASE**

técnicas: observación

Instrumentos: Escala de estimación  
descriptiva

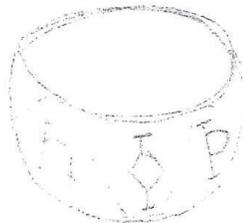
Pūshata tu Wokaale



a a a a a



e e e e e e



i i i i i i

lita

**ANEXO 5  
PLAN DE CLASE**

Sala: 5 años "A"

Inicio:

Area: Educación Intercultural Bilingüe

Contenido:

\* Inventar un cuento en su idioma materno.

Actividades - Didácticas

Inicio: Conversar referente al profesor waxuu Jorge Pocatima, mostrar un libro escrito por él.

Desarrollo: Se les entregará hojas blancas para que inventen un cuento waxuu.

Cierre: Se estimulará a cada niño y niña para que muestren y cuenten lo que realizaron.

**ANEXO 6  
PLAN DE CLASE**

DÍA	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	RECURSOS
<p>Junes Sala B Miércoles Sala B Mañan 7er B</p>	<p>los alimentos wayuu EK'üüüü</p>	<p>Inicio: Breve conversatorio referente a los alimentos. Leer un cuento referente a los alimentos (Nuchubün EK'üüüü).</p> <p>Desarrollo: Entregar hojas blancas para que escriban o dibujen lo que más les gustó del cuento leído.</p> <p>Cierre: Estimular a cada niño(a) para que digan lo que realizaron.</p>	<p>Docente- niños Niñas. - Cuento referente a los alimentos  - Lápices, hojas blancas, crayons.</p>