

Universidad del Zulia - Facultad de Humanidades y Educación
Centro de Documentación e Investigación Pedagógica

Revista Especializada en Educación

ISSN 1315-4079 - Depósito legal pp 199402ZU41



Encuentro

Educacional

Vol. 28

N° 2

Julio - Diciembre

2 0 2 1

Maracaibo - Venezuela

Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 28 (2) julio - diciembre 2021: 10-29

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8169950>

Alfabetizar en contextos indígenas: una realidad desde la educación inicial

*Iris Castillo Rivero*¹; *Leonor Salazar de Silvera*² y *Vicente J. Llorent*³

¹*Departamento de Educación Inicial. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

²*Departamento de Idiomas Modernos. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

³*Universidad de Córdoba. Córdoba-España.*

iriscastillodecuauero@gmail.com; leonorsalazar0261@gmail.com; vjllorent@uco.es

Resumen

La alfabetización en lengua materna, el wayuunaiki, la formación del docente indígena y en general, la escolarización en población bilingüe son temas de constante actualidad e interés en Venezuela y todo el mundo. La presente investigación tuvo como objetivo analizar el procedimiento didáctico 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, Venezuela. Los referentes teóricos consideraron el marco histórico y legal de la Educación Intercultural Bilingüe 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 (Castillo, et al., 2018; Barboza y Peña, 2014; Peña, Serrano y Aguirre, 2009). 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 que laboran en los centros de educación inicial interculturales. Los resultados revelaron que el procedimiento didáctico presenta debilidades, la metodología de enseñanza del wayuunaiki 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 escritura en lengua materna favorece el aprendizaje del español como lengua predominante.

Palabras clave: Docente indígena; alfabetización en lengua materna; didáctica; contexto bilingüe wayuu; educación intercultural.

Recibido: 12-11-2021 ~ Aceptado: 22-12-2021

Literacy in indigenous contexts: a reality from early childhood education

Abstract

Literacy in the mother tongue, Wayuunaiki, the training of indigenous teachers and in general, schooling in the bilingual population are topics of constant current interest and interest in Venezuela and around the world. The present research aimed to analyze the didactic procedure of the bilingual intercultural teacher in his task of literacy in the Wayuu Initial Education Centers belonging to the Idelfonso Vásquez Parish, Maracaibo, Zulia state, Venezuela. Theoretical framework considered the historical and legal support of Intercultural Bilingual Education in Venezuela as a modality of the school system, as well as the latest research trends on the teaching of reading and writing in the native language with in bilingual contexts (Castillo, et al., 2018; Barboza y Peña, 2014; Peña, Serrano y Aguirre, 2009). It was a descriptive, field and transectional research that used direct and non-participatory observation of class sessions, the analysis of the didactic plans, the interview and the semi-structured questionnaire. The subjects were 12 indigenous teachers who work in intercultural initial education centers. The results revealed that the didactic procedure has weaknesses; the wayuunaiki teaching methodology is based on a traditional which comprises the use decontextualized, mechanical, and repetitive strategies that prevent Wayuu learners from widely using their language. The few contact with writing in the mother tongue favors the learning of Spanish as the predominant language.

Keywords: Indigenous teacher; literacy in the mother tongue; didactic; wayuu bilingual contexts; intercultural education.

Introducción

Los temas de la alfabetización en lengua materna, el wayuunaiki, y de la formación del docente indígena son de constante actualidad en Venezuela y, en general, la escolarización de la población bilingüe es un asunto de interés en todo el mundo. 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 inte-

gral desde su gestación hasta los 6 años o hasta el ingreso a la educación primaria. Deben brindar Educación Intercultural Bilingüe (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, Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009), Ley Orgánica de

Educación, LOE). Esta ley establece, además, que se deberá garantizar el uso oficial y paritario de los idiomas indígenas y del castellano.

Ahora bien, desde el año 2008, la Ley de Idiomas Indígenas (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 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 y la familia indígena, son corresponsables en la socialización y enseñanza de los idiomas indígenas a los niños 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.

Los niños wayuu entre 0 y 6 años están en proceso de adquisición del wayuunaiki, su lengua materna, usado con predominio en el contexto familiar y en las actividades propias de sus tradiciones.

En tal sentido, esta investigación partió de las siguientes interrogantes: ¿Cómo están alfabetizando los 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?

El objetivo general fue analizar el procedimiento didáctico 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, Venezuela, ya que es el momento crucial en la adquisición de la primera lengua.

Fundamentación teórica

La Educación Intercultural Bilingüe en el sistema escolar venezolano

En Venezuela, la EIB como tal data del 20 de septiembre del año 1979 cuando se aprobó el Decreto Presidencial N° 283. 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 meses hasta los seis años, deberán enseñar primero la lengua materna y luego el español. Sin embargo, no se observa en el Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación y Deportes, MED, 2005) la existencia de lineamientos metodológicos definidos para una enseñanza bilingüe ajustada a las particularidades de la cultura.

Según Biord (1988), este decreto N° 283 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 mostró 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.

Barnach-Calbó (1997), afirma que la Educación bilingüe en América Latina es joven; 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”* (Barnach-Calbó, 1997:23-24), 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 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 (2002) 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

(Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2009) concibe la EIB como un subsistema que respeta las culturas indígenas y ayuda en la formación de niños y jóvenes para que puedan desarrollarse en un contexto de relación e intercambio equitativo con la sociedad criolla sin abandonar la esencia de su cultura. La legislación venezolana actual ha dado pasos agigantados en cuanto a institucionalizar y oficializar la EIB, así como lo han hecho países como Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú, Guatemala.

La constitución de 1999 hace un reconocimiento a 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 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).

Una revisión exhaustiva de las leyes de educación venezolana revela que es en la LOE de 2009 cuando aparece, por primera vez, el término Educación Intercultural Bilingüe como modalidad del sistema educativo venezolano. En la derogada 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, 2007:30).

Según la LOE (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2009), la educación intercultural transversaliza al sistema educativo a fin de crear 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.

Señala, además, que la EIB 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.

Con respecto a la EIB en el estado Zulia se debe destacar que es la entidad que concentra el mayor porcentaje de población indígena, siendo además la más diversa, ya que 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 realizó el Instituto Nacional de Estadística a finales del 2011 (INE, 2014). Los órganos en materia de educación son la Zona Educativa – Zulia, del 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 arquidiocesanas y privadas.

La Zona Educativa - Zulia posee una Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe que desarrolla sus acciones en el estado Zulia en todo lo que concierne a la determinación de las

instituciones educativas con población indígena.

Lengua materna del wayuu: El wayuunaiki

La lengua materna del pueblo Wayuu es el wayuunaiki, lengua de la familia lingüística Arawak, que junto a 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: 499).

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). Este 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: jiwi, kariña, pemón, warao, yanomami, pumé, yekuana y yukpa (Pocaterra, 2002).

Alfabetización en lengua materna

Desde el siglo XX se ha venido concibiendo la alfabetización como el desarrollo de competencias lectoras y escritoras eficientes en el mundo moderno. Leer y escribir son dos habilidades interrelacionadas que usan la misma lengua, pero son dos acciones distintas, según lo explica Aguirre (2004). Por eso, en adelante, se explicarán por separado los procesos de lectura y de escritura.

La lectura la define Goodman (1996) como un proceso en el que un lector interactúa con el texto para construir significados a partir de él. Para Peña (2019:79), "*es un proceso de construcción de sí mismo, de su relación con los otros, del mundo en que vive*". 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, dividió las estrategias en: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. López, por su parte, (citado por Serrano et al., 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 se aprende; como bien lo afirmó Smith (1997), la comprensión es la base del aprendizaje.

Respecto a la escritura como objeto de estudio, las numerosas investigaciones que han explicado el proceso de la escritura desde el ámbito escolar, coinciden en concebirla como la expresión de los pensamientos y de las emociones, a través de signos escritos en cualquier soporte, con la intención de comunicar significados a un destinatario particular.

Compartimos la definición que ofrece Serrano et al. (2002:21) 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.

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. 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 su alumnado para que sus textos respondan a una estructura acorde con 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 vayan comprendiendo y utilizando progresivamente las normas gramaticales para que sus textos puedan ser leídos sin dificultad.

El currículo oficial de la educación inicial (MED, 2005), propone como objetivos del nivel, por un lado, propiciar experiencias de aprendizaje que permitan a los niños 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.

La adquisición de la lengua materna se produce entre cero y los seis años de vida, periodo 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 pensamientos y emociones, además, de ir conociendo a otras personas, 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 se deba adoptar el enfoque comunicativo del lenguaje para que los docentes puedan favorecerlo en el contexto escolar y social a través de las interacciones entre los niños y adultos.

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.

Metodología

La investigación tuvo un alcance descriptivo. Ilustra con precisión las dimensiones de la alfabetización en lengua materna en los centros de educación inicial wayuu. Tuvo un diseño no experimental, transeccional y de campo. Se realizó bajo el enfoque cualitativo para la recolección y análisis de los datos. Se considera descriptiva transeccional porque los datos se recolectaron y describieron en un solo momento, en un tiempo único (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La muestra estuvo constituida por las 12 docentes indígenas wayuu de la modalidad de EIB que laboran en el nivel Educación Inicial de la Parroquia Idelfonso Vásquez del Municipio Maracaibo, Estado Zulia, información suministrada en la Zona Educativa-Zulia por la Coordinación de EIB; se tuvo acceso total a las educadoras, atendiéndose en el tiempo previsto, con los recursos materiales y económicos disponibles (Castillo, 2016).

En la recolección de datos se consideraron idóneas la observación y la entrevista. Para poder visualizar la manera cómo los docentes de EIB alfabetizan a sus alumnos en lengua materna, se recurrió a la observación directa, simple no participante y estructurada, ya que se llevó a cabo en el lugar donde ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje; no se involucró en el medio o realidad observada (Hamdan, 2008) y se utilizó una guía diseñada previamente que contenía los elementos a ser observados. Se realizaron dos observaciones a cada docente de EIB para registrar los aspectos relacionados a la enseñanza del wayuunaiki, así como sus planificaciones: objetivos, contenidos, estrategias didácticas, recursos, evaluación. Se diseñó una hoja de observación para registrar estos aspectos. La técnica de la entrevista (semiestructurada) fue usada como un diálogo o conversación cara a cara sobre el tema de alfabetización en lengua materna. Los instrumentos utilizados se sometieron al juicio de cinco expertos para la validez de contenido.

Para analizar los resultados de la hoja de observación se revisaron los 24 planes de clase elaborados por las docentes, luego se generó una matriz en Excel que evidenció la presencia o ausencia de los elementos curriculares siguientes: diagnóstico, objetivos, áreas, componentes, aprendizajes a ser alcanzados, estrategias didácticas, recursos, evaluación; al tratar de

elementos o datos cualitativos. Para organizar los planes, se procedió a asignarles a cada informante un código para identificar la autoría de cada plan, resultando así: Docente 1 hasta Docente 12. Finalmente, se calcularon las frecuencias de respuesta y se analizaron cualitativamente a partir de los planteamientos teóricos esbozados.

Resultados y discusión

Los datos cualitativos que 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 para analizar el procedimiento didáctico: diagnóstico de la competencia comunicativa de los niños, objetivos del lenguaje escrito, áreas de aprendizaje, aprendizajes a ser alcanzados, estrategias didácticas, recursos didácticos y evaluación de la lengua escrita.

Indicador: Diagnóstico de la competencia comunicativa del alumnado

En las 24 planificaciones se encontró que el diagnóstico está ausente. 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 EIB.

Este hallazgo incumple con las exigencias previstas en el Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación y Deportes, 2005), las cuales resaltan que el proceso de planificación debe iniciar con la evaluación diagnóstica, la cual determina las necesidades e intereses del grupo. Esta etapa 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 desarrollo de enseñanza y aprendizaje, haciéndolo más pertinente a la situación particular de cada niño y niña. Un diagnóstico auténtico, objetivo y científico, es producto de una evaluación previa, en el cual se registran las competencias comunicativas del grupo respecto al lenguaje, mediante el uso de diversos instrumentos de evaluación (registro focalizado, no focalizado, escala de estimación, registros descriptivos, tabla de indicadores).

La carencia de un diagnóstico 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.

Indicador: Objetivos del lenguaje escrito

Las planificaciones analizadas 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 esta 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, y estos, a su vez, facilitarían el acceso a la aproximación de la zona de desarrollo próximo planteada por Vygotski (1979), y partirían de los intereses y necesidades reales de cada niño.

Los planteamientos pedagógicos del currículo del nivel educación inicial (MED, 2005) establecen que los docentes de EIB deben iniciar a los niños 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 iden-

tificar 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 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.

Indicador: 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 de la Parroquia Idelfonso Vásquez, para ofrecer una educación de calidad, ajustada a las particularidades del pueblo indígena.

Indicador: Aprendizajes a ser alcanzados en la etapa preescolar

En este aspecto se observó que las docentes incluyeron este tipo de aprendizaje en sus planificaciones. De los 20 aprendizajes a ser alcanzados por el alumnado 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. Estos fueron:

1. *Identificar símbolos en material como afiches, vallas, envases, revistas* (Docente 1, 9 y 11).
2. *Identificar palabras en material como afiches, vallas, envases, revistas* (Docentes 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11 y 12).

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

Con relación al aprendizaje 1 y 2, se pudo observar que en las aulas se encuentran rótulos en wayuunaiki y español para identificar las áreas o espacios de trabajo. En otras aulas se observó que las docentes elaboran sus recursos con material reciclado (cartón) para enseñar los números y las formas geométricas.

En la mayoría de las instituciones visitadas se evidenció que los espacios administrativos poseen sus rótulos en ambas lenguas. Esta rotulación en los espacios es necesaria para que los niños 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 (2007; 2004), Barboza y Peña (2014), Peña (2010) y Serrano et al. (2002), se apuesta 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.

Indicador: 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:

1. *Lectura en voz alta por parte del alumno* (Docente 3).
2. *Búsqueda de información en materiales impresos* (Docente 8).
3. *Búsqueda de información en fuentes electrónicas* (Docente 2).
4. *Identificación de letras, sílabas y fonemas* (Docente 9).
5. *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), así como las enunciadas por 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.

Las estrategias didácticas de escritura que se registraron durante las observaciones y en los planes de clase fueron:

Copiar textos (Docente 8).

Copiar del pizarrón (Docente 8).

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

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 desarrollo de la escritura (Aguirre, 2004; Serrano et al., 2002).

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.

Indicador: Recursos didácticos para la lectura y la escritura

En las planificaciones de las docentes se encontraron los siguientes recursos materiales:

1. *Rótulos* (Docentes 3, 4, 5 y 6).
2. *Envases portadores de textos* (Docente 2).
3. *Hojas blancas* (Docentes 3, 4, 5, 6, 9, 12).
4. *Cuadernos* (Docente 8).
5. *Pizarrón* (Docente 9).
6. *Ordenadores* (Docente 2).

Las visitas a las instituciones educativas permitieron 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 evidenció que las aulas disponen de un espacio para los libros,

revistas y cuentos, pero en español. Hay muy pocos libros en wayuunaiki, lo cual se convierte en un obstáculo que impide el contacto intenso con material impreso. Esto, 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 faltaban 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 español.

Indicador: 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 el alumnado, 11 docentes mencionaron en los planes las escalas de estimación, no obstante, ninguna mostró 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.

En las entrevistas 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.

Como bien se señaló en el indicador 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.

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 la realidad de este hecho tan significativo para el proceso de enseñanza y aprendizaje; 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.

Conclusiones

Respecto al procedimiento didáctico empleado por las docentes de educación intercultural bilingüe de la Parroquia Idelfonso Vásquez, se concluye que las mismas no están llevando a cabo un procedimiento didáctico acertado de la enseñanza de la lengua escrita del wayuunaiki como lengua materna. Las planificaciones 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 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. 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.

Diversos investigadores 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 el 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 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.

Se considera 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. Sería la mejor forma de hacer realidad la educación intercultural bilingüe, en pos de la protección de las diferentes culturas desde la visión de la educación inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, Rubiela. (2004). La lectura y la escritura en la escuela. En: **La lectura y la escritura en el siglo XXI**. Editorial venezolana. Mérida, Venezuela.
- Aguirre, Rubiela. (2007). La escritura como proceso en el aula. **Revista Legenda**. Vol. 12, N° 9, pp. 45-51. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/547/546>. Recuperado el 15 de febrero de 2021.
- Angulo, Dennys. (2004). La escritura colectiva: una estrategia para aprender a componer textos. En: Peña, J. y Serrano, S. (Comp.). **La lectura y la escritura en el siglo XXI**. Mérida, Venezuela: Editorial venezolana.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). **Declaración Universal de los Derechos Humanos**. 10 de diciembre de 1948. París, Francia.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1966). **Pacto Internacional de los derechos civiles y políticos**. Resolución 2200 A (XXI), 16 de diciembre de 1966. Nueva York, Estados Unidos.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2007). **Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas**. 07 de septiembre del 2007. Nueva York, Estados Unidos.
- Asamblea Nacional Constituyente (1999). **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela**. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 36.860 de fecha 30 de diciembre de 1999. Caracas.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2008). **Ley de idiomas indígenas**. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 28 de julio de 2008, N° 38.981. Caracas.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009). **Ley orgánica de educación**. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela extraordinaria, 15 de agosto de 2009, N° 5.929. Caracas.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2005).

- Ley orgánica de pueblos y comunidades indígenas.** Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 27 de diciembre de 2005, N° 38.344, Caracas.
- 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.
- Avolio, Susana. (1985). **Planeamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.** Buenos Aires: Marymar ediciones.
- Barboza, Francis y Peña, Francisca. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. **Revista Educere.** Vol. 18, N° 59, pp. 133-142. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/38590/articulo9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Recuperado el 25 marzo de 2021.
- Barnach-Calbó, Ernesto. (1997). La nueva educación indígena en Iberoamérica. **Revista Iberoamericana de Educación.** N° 13, pp. 13-33. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a01.pdf>. Recuperado el 10 de febrero de 2021.
- Biord, Horacio. (1988). La educación intercultural bilingüe en Venezuela: el caso Kariña. En: Amodío, E. (Comp.). **Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina.** Tomo II. Ediciones Abyayala, Ecuador.
- Bustamante, Eladio. (2000). **La evaluación. Apuntes epistemológicos.** Talleres gráficos universitarios. Mérida, Venezuela.
- Castillo, Iris. (2016). **Formación del docente indígena wayuu para la alfabetización en contextos bilingües** (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba. España.
- Castillo, Iris; Llorent, Vicente; Salazar, Leonor y Álamo, Mercedes. (2018). Lenguaje, diversidad cultural y currículo. El docente indígena como alfabetizador en contextos bilingües wayuu. **Revista Perfiles Educativos.** Vol. 40, N° 162, pp. 54-67. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000400054. Recuperado el 20 de mayo de 2021.
- Castillo, Iris; Salazar, Leonor y Llorent, Vicente. (2014). Alfabetización en segunda lengua en las escuelas indígenas Wayuu del Estado Zulia: Currículum, políticas educativas y prácticas docentes. **Revista Omnia.** Vol. 20, N° 2, pp. 71-85. Disponible en: <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/19618/19577>. Recuperado el 10 de febrero de 2021.
- Congreso de la República de Venezuela (1980). **Ley Orgánica de Educación.** Gaceta Oficial de Venezuela

- extraordinaria, 24 de septiembre de 1980, N° 2.635. Caracas.
- Dubois, María. (2011). Educar en la lengua escrita, educar por la lengua escrita. **Revista Legenda**. Vol. 15, N° 12, pp. 122-133. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/leyenda>. Recuperado el 17 de marzo de 2021.
- Fernández, Otilia. (2012). **Unidad curricular Planificación didáctica. Guía de estudio I**. Ediciones del Vicerrectorado Académico de la Universidad del Zulia. La busaca editorial. Maracaibo.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. (1997). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. Siglo XXI Editores. México.
- Goodman, Kenneth. (1991). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En: Ferreiro, E. y Gómez, M. (Eds). **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. Siglo XXI. México.
- Goodman, Kenneth. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En: Rudell, R.; Rudell, M y Singer, H. (Eds). **Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura**. Siglo XXI Editores. México.
- Hamdan, Nijad. (2008). **Métodos estadísticos en educación**. Universidad Central de Venezuela, Ediciones de la biblioteca. Caracas.
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, María. (2014). **Metodología de la Investigación**. Quinta edición, McGraw Hill. Interamericana, México.
- Instituto Nacional de Estadística (2014). **Censo nacional de población y vivienda 2011. Empadronamiento de la población indígena**. Caracas. Disponible en: <http://www.ine.gov.ve/documentos/Demografia/CensodePoblacionyVivienda/pdf/nacional.pdf>. Recuperado el 12 de junio de 2014.
- Mattei, Marié-Claude (2009). Venezuela amazónica y orinoquía. En: **Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina**. Tomo 1. Primera edición, pág. 374-379. Ecuador: Imprenta Mariscal. Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/media/9791/file/PDF%20Atlas%20sociolingüístico%20de%20pueblos%20ind%C3%A9genas%20en%20ALC-Tomo%201.pdf>. Recuperado el 12 de mayo de 2012.
- Ministerio de Educación y Deportes, MED. (2005). **Educación inicial. Bases curriculares**. Grupo didáctico 2001. Caracas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). **Currículo Nacional Bolivariano. Diseño curricular del sistema educativo bolivariano**. Fundación Imprenta Ministerio del Poder Popular para la Cultura. Caracas, Venezuela.

- Peña, Josefina. (2010). La competencia comunicativa oral en estudiantes universitarios. **Revista Legenda**. Vol. 14, N° 11, pp. 39-51. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/leyenda>. Recuperado el 10 de marzo de 2021.
- Peña, Josefina. (2019). El placer de leer. **Educere. Revista Venezolana de Educación**. Vol. 23, N° 74, pp. 77-81. Disponible en: <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/bitstream/handle/654321/1674/articulo7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Recuperado el 15 de julio de 2021.
- Peña, Josefina; Serrano, Stella y Aguirre, Rubiela. (2009). Prácticas de lectura en escolares de la primera etapa de educación básica. **Educere. Revista Venezolana de Educación**. Vol. 12, N° 46, pp. 741-750. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655016>. Recuperado el 21 de marzo de 2021.
- Pocaterra, Jorge. (2002). **Süchonyuu mmakaa. Los hijos de la tierra**. Editorial Melvin. Venezuela.
- Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela. (2002). **Decreto 1795**. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela del 29 de mayo de 2002, N° 37.453. Caracas.
- Rosenblat, Louise. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En: Flower, L. y Hayes, J. (Eds). **Textos en contexto 1: Los procesos de lectura y escritura**. Lectura y vida. Buenos Aires.
- Serrano, Stella; Peña, Josefina; Aguirre, Rubiela; Figueroa, Pilar; Madrid, Alix y Cadenas, Ivonne. (2002). **Formación de lectores y escritores. Orientaciones didácticas**. Ex Libris. Mérida, Venezuela.
- Smith, Frank. (1997). **Para darle sentido a la lectura**. Buenos Aires: Aique.
- Solé, Isabel. (2001). **Estrategias de lectura**. Barcelona, España: GRAO/ICE.
- Tellería, María. (1996). **Aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva**. Ediciones del Postgrado de Lectura y Escritura. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Vygotski, Lev. (1979). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona, España: Crítica.



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Revista Especializada en Educación

Encuentro Educativo

Vol. 28, N° 2 Julio - Diciembre 2021

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en Diciembre de 2021, por el **Fondo Editorial Serbiluz**, **Universidad del Zulia**. Maracaibo-Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

www.produccioncientificaluz.org