

TESIS DOCTORAL

C§ Q'4237

**UN DIDÁCTICA DE LA LENGUA PARA LA
EDUCACIÓN PRIMARIA EN COMUNIDADES
VENEZOLANAS AFRODESCENDIENTES**

MAGALIS LÓPEZ WOLF

**LICENCIADA EN CASTELLANO Y LITERATURA. MENCIÓN:
LITERATURURA**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA

ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Y DIDÁCTICAS ESPECIALES

Directora de tesis: DRA. DOÑA SAGRARIO RUBIDO CRESPO

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA

ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Y DIDÁCTICAS ESPECIALES

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**UN DIDÁCTICA DE LA LENGUA PARA LA
EDUCACIÓN PRIMARIA EN COMUNIDADES
VENEZOLANAS AFRODESCENDIENTES**

MAGALIS LÓPEZ WOLF

Profesora en Castellano y Literatura. Mención literatura
Por el Instituto Universitario Pedagógico Experimental de
Barquisimeto Venezuela

Directora de tesis: DRA. DOÑA SAGRARIO RUBIDO CRESPO

2015

DEDICATORIA

-Agradezco a Dios "Todopoderoso", por haberme acompañado en este largo recorrido, levantándome y dándome ánimos cuando las espinas afloraban en el sendero y daban fuerza a la esperanza.

-A Frank, mi marido, por aceptarme y acompañarme con mis ideas de estudio.

-A mis adorados nietos, Francisco Alberto: mi bebé; Priscila: mi Priscilita, y Miranda: mi linda recién nacida, por poner alegrías, abrazos, besos y travessuras en este transcurrir.

-A mis hijos Francisco Javier y Gabriela Carolina, por esperar pacientemente el término de esta acción académica que me propuse.

AGRADECIMIENTO

Como autora de esta Tesis Doctoral quiero expresar mi más sincero y afectuoso agradecimiento a todas las instituciones, organismos y personas que de alguna manera me dieron su apoyo para el feliz término de la misma:

-A mi Directora y Tutora de Tesis: *Dra. Doña Sagrario Rubido Crespo*, por haberme adoptado como doctoranda, quien con su mística de trabajo, abnegación, enseñanzas, paciencia, amabilidad y un gran don de gente, supo desvelar las incertidumbres propias de un tesista doctoral.

-A mi querida y eterna profesora y guía desde los primeros pasos de este estudio, *Dra. Doña María José Sobejano Sobejano*; profesional de indescritibles e incomparables condiciones profesionales y humanas; sin sus palabras de aliento, esperanza y solidaridad no estaría contando el final feliz de esta historia. Dios la bendiga y mi eterno agradecimiento.

-A la *Universidad Nacional Abierta de Venezuela (UNA)*, por haberme presentado esta oferta de estudios doctorales y

cederme los permisos necesarios para la realización de los procesos.

-A la *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid (UNED)*, por darme la oportunidad de realizar y culminar mis estudios doctorales, autoridades, jefes o coordinadores y personal administrativo, quienes a través de la distancia daban respuesta para canalizar los trámites propios de estos estudios.

-A la *comunidad del Municipio Veroes* de estado Yaracuy por la colaboración prestada para este estudio.

-Al *personal y estudiantes de la Escuela Primaria Abigail Lozano*, del Municipio Veroes de Estado Yaracuy por el apoyo e información prestada.

-A mi compañera de estudios doctorales: *Margery del Moral* por sus orientaciones, palabras de aliento y estímulo.

-A mi compañera de estudios doctorales *Yadira Lozada*, por insistir conmigo hasta el final.

| |
|---|
| UNA DIDÁCTICA DE LA LENGUA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN COMUNIDADES VENEZOLANAS AFRODESCENDIENTES |
|---|

ÍNDICE

| | P.p. |
|---|--------|
| LISTA DE CUADROS | ix |
| LISTA DE GRÁFICOS | ix |
| CAPÍTULOS | |
| I INTRODUCCIÓN GENERAL | 1 |
| II JUSTIFICACIÓN | 7 |
| BIOGRAFÍA | 14 |
| WEBGRAFÍA | 14 |
| III MARCO TEÓRICO | 16 |
| III.1 UNA PLATAFORMA TEÓRICA COMO ACERCAMIENTO LINGÜÍSTICO Y EDUCATIVO A LA COMUNIDAD AFRODESCENDIENTE | 16 |
| 3.1.1. Necesidad de una aproximación Histórico- Geográfica de la llegada de africanos en Latinoamérica y El Caribe. | 17 |
| 3.1.2. Las dos grandes minorías étnicas en América y Venezuela | 21 |
| 3.1.3. Lenguas originarias de la población afrodescendiente en Latinoamérica, El Caribe y Venezuela. | 29 |
| 3.1.4. ¿Existen actualmente poblaciones afrodescendientes en Venezuela? | 35 |
| 3.1.5. ¿Existen comunidades afrodescendientes en Venezuela que hablan la lengua originaria? | 41 |
| 3.1.5.1. Procesos Fonéticos más comunes del habla de los afrodescendientes en Venezuela | 45 |
| BIBLIOGRAFÍA | 48 |
| WEBGRAFÍA | 49 |
| III.2 EL ESPAÑOL DE LATINOAMÉRICA, EL CARIBE Y VENEZUELA | 53 |
| 3.2.1. Procesos fonéticos más comunes del español de Venezuela | 55 |
| 3.2.2. Africanismos en el español de Latinoamérica y Venezuela | 60 |
| 3.2.3. Lenguas, dialectos y registros: aspectos a considerar en el español de Venezuela. | 71 |
| 3.2.3.1. Dialectos regionales | 74 |
| 3.2.4. Rasgos dialectales de la lengua en el español de comunidades afrodescendientes en Latinoamérica y Venezuela: requisitos para una Didáctica de la Lengua. | 78 |

| | |
|--|-----|
| BIBLIOGRAFÍA | 81 |
| WEBGRAFÍA | 83 |
| | |
| III.3 DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN LA ESCUELA PRIMARIA | 85 |
| 3.3.1. Acercamiento a la conceptualización y manejo del término Didáctica | 88 |
| 3.3.1.1. Perfil del Docente en Didáctica de la Lengua | 94 |
| 3.3.1.2. Formación del docente en Didáctica de la Lengua | 99 |
| 3.3.2. Estrategias de aprendizaje en la Didáctica de la Lengua | 103 |
| 3.3.2.1. Factores que inciden en la elección de las estrategias | 106 |
| 3.3.3. Didáctica de la Lengua Escrita | 107 |
| 3.3.3.1. Estrategias para la enseñanza de la lengua escrita | 113 |
| 3.3.4. Didáctica de la Lengua Oral | 116 |
| 3.3.4.1. Estrategias para la enseñanza de la lengua oral | 120 |
| 3.3.5. Competencias: lingüística, comunicativa y sociolingüística | 128 |
| 3.3.5.1. Competencia Lingüística | 128 |
| 3.3.5.2. Competencia Comunicativa | 130 |
| 3.3.5.3. Competencia Sociolingüística | 134 |
| 3.3.6. Interculturalidad en la Didáctica de la Lengua | 137 |
| 3.3.7. Enfoques orientados hacia la Didáctica de la Lengua | 141 |
| 3.3.8. Didáctica de la Comunicación: Una nueva visión de la Didáctica de la Lengua | 152 |
| 3.3.8.1. La Educomunicación. | 155 |
| 3.3.9. Enfoque comunicativo para una comunidad afrodescendiente | 160 |
| 3.3.9.1. Rasgos que definen un enfoque comunicativo para la comunidad afrodescendiente | 162 |
| | |
| BIBLIOGRAFÍA | 172 |
| WEBGRAFÍA | 176 |
| | |
| IV METODOLOGÍA O MARCO METODOLÓGICO | 182 |
| IV.1 COMPETENCIAS GENERALES | 186 |
| IV.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 186 |
| IV.3 MODELO ESQUEMÁTICO PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN | 187 |
| 4.3.1. Fase Intuitiva y de sensibilización | 187 |
| 4.3.2. Fase de desarrollo metodológico con abordaje cualitativo | 188 |
| 4.3.3. Fase de desarrollo metodológico con abordaje cuantitativo | 190 |
| 4.3.4. Fase de análisis e interpretación de la información o datos | 191 |
| IV.4. HIBRIDACIÓN METODOLÓGICA: MÉTODO CUALICUANTITATIVO | 191 |
| 4.4.1. Orientación metodológica dentro del paradigma cuali-cuantitativo: Método etnográfico. | 192 |
| IV.5 SUJETOS O ACTORES QUE CONFORMAN LA MUESTRA | 194 |
| 4.5.1. Los maestros o docentes de la Escuela Primaria Abigail Lozano. | 195 |

| | | |
|---------------------|---|-----|
| 4.5.2. | La Directora de la Escuela Primaria Abigail Lozano. | 196 |
| 4.5.3. | Ingeniero responsable del CEBIT. | 196 |
| 4.5.4. | Docente del tercer grado de la Escuela Primaria Abigail Lozano | 197 |
| IV.6 | INSTRUMENTOS. | 197 |
| 4.6.1. | Cuestionario de preguntas abiertas | 198 |
| 4.6.2. | Entrevista a profundidad | 198 |
| IV.7 | LA TEORIZACIÓN Y CATEGORIZACIÓN CON MIRAS AL ANÁLISIS | 199 |
| IV.8 | VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL ESTUDIO | 200 |
| 4.8.1. | Validez. | 200 |
| 4.8.2. | Confiabilidad. | 201 |
| BIBLIOGRAFÍA | | 201 |
| WEBGRAFÍA | | 202 |
| V | ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS. | 203 |
| V.1 | INSTRUMENTO APLICADO A LOS DOCENTES DE LA ESCUELA PRIMARIA ABIGAIL LOZANO. | 203 |
| 5.1.1. | Partes de Instrumento | 203 |
| 5.1.1.1. | Primera Parte | 203 |
| 5.1.1.2. | Segunda Parte: perfil de los encuestados. | 204 |
| 5.1.1.3. | Tercera Parte: Preguntas abiertas | 206 |
| V.2. | LAS ENTREVISTAS ABIERTAS | 211 |
| 5.2.1. | Entrevista realizada a uno de los maestros de la Escuela Primaria | 211 |
| 5.2.2. | Entrevista realizada a la directora de la Escuela Básica Abigail Lozano | 215 |
| 5.2.3. | Entrevista realizada al Ing. responsable del CEBIT (Centro Bolivariano de Informática y Telemática) | 217 |
| BIBLIOGRAFÍA | | 219 |
| WEBGRAFÍA | | 219 |
| VI | CONCLUSIONES. | 221 |
| VII | ALCANCES Y LIMITACIONES | 224 |
| | VII.1. Alcances. | 224 |
| | VII.2. Limitaciones. | 224 |
| VIII | BIBLIOGRAFÍA GENERAL Y WEBGRAFÍA GENERAL | 226 |
| IX | ANEXOS | 244 |
| | A Instrumento | 245 |
| | B Entrevista 1 | 253 |
| | C Entrevista 2 | 258 |
| | D Entrevista 3 | 262 |

LISTA DE CUADROS

| CUADRO | DESCRIPCIÓN | P.p. |
|---------------|---|-------------|
| 1 | Carácter teórico, metodológico y práctico de una Investigación | 13 |
| 2 | Poblaciones afrodescendientes existentes en Venezuela | 40 |
| 3 | Comparación entre registro y dialecto | 78 |
| 4 | Matrícula de los niños y niñas de la Escuela Primaria Abigaíl Lozano. | 195 |

LISTA DE GRÁFICOS

| GRAFICO | DESCRIPCIÓN | P.p. |
|----------------|---|-------------|
| 1 | Niño afrodescendiente | 16 |
| 2 | Docente y representante afrovenezolanas del Municipio Veroes del Estado Yaracuy | 29 |
| 3 | Mapa división político-territorial de Venezuela | 37 |
| 4 | Mapa del Estado Yaracuy, de Venezuela | 39 |
| 5 | Niños afrovenezolanos de la Escuela Primaria Abigaíl Lozano | 60 |
| 6 | Trabajos sobre la lengua materna realizados por los niños de tercer grado de la Escuela Primaria Abigail Lozano | 85 |
| 7 | Madre y niños afrodescendientes del Municipio Veroes en la Escuela Primaria Abigail Lozano | 135 |
| 8 | Didáctica de la comunicación | 155 |
| 9 | Niños afrodescendientes jugando a la orilla de la playa. (Pintura) | 161 |
| 10 | Figura prediseñada del cerebro humano | 183 |
| 11 | La docente con más años de ejercicio y la investigadora | 212 |
| 12 | Directora de la Escuela Básica Abigail Lozano | 215 |
| 13 | Ingeniero responsable del CEBIT | 217 |

I. INTRODUCCIÓN GENERAL

A partir de 1999 comienza a darse en Venezuela un proceso de revisión en cuanto a las políticas de la educación, en el marco de la denominada Constituyente Educativa, en donde se valoró el impacto y alcance de la Reforma Curricular de 1997, considerando el Estado venezolano la necesidad de iniciar profundos cambios en el Diseño Curricular del Sistema Educativo, en concordancia con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) de 1999, la Ley Orgánica de Educación y el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación de 2003.

A raíz de dichas reformas se dio cabida, a la creación de normativas y leyes especiales que permitieran el desarrollo de estas políticas en el contexto de todos los niveles, subsistemas y modalidades del sistema educativo venezolano a través de Decretos y Resoluciones entre otras acciones. Este es el punto de partida para lo que empezará a definirse como Educación Bolivariana: “un proceso político y socializador que se genera de las relaciones entre escuela, familia y comunidad; la interculturalidad, la práctica del trabajo liberador y el contexto histórico social”. (Currículo Nacional Bolivariano: 2007).

Con la finalidad de presentar de una manera más clara y sencilla estos cambios producidos en el proceso educativo venezolano, es pertinente indicar que según la actual Ley Orgánica de Educación (LOE: 2003) se concibe el Sistema Educativo Venezolano como *un conjunto orgánico y estructurado, conformado por subsistemas, niveles y modalidades...* a través del cual se pretende garantizar el proceso educativo y la formación permanente de la persona sin distinción de edad, con el respeto a sus capacidades, a la diversidad étnica, lingüística y cultural atendiendo a las necesidades y potencialidades locales, regionales y nacionales.

Estos subsistemas son el de Educación Básica, el cual está conformado por los niveles de Educación Inicial y comprende las etapas de maternal y preescolar; el nivel de Educación Primaria el cual se desarrolla de primero a sexto grado y, el Nivel de Educación Media que tiene dos opciones: Educación Media General que dura 5 años y

Educación Media Técnica que dura 6 años. El segundo subsistema lo constituye la Educación Universitaria, la cual comprende los niveles de pregrado y posgrado.

El artículo 26 de la LOE hace referencia a las Modalidades del Sistema Educativo concebidas como variantes educativas para la atención de las personas que por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüísticos y otras, requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos.

De esta manera, están las modalidades de Educación Especial; Educación de jóvenes y adultos; la Educación en Fronteras; Educación Rural; educación para las Artes; Educación Militar; Educación Intercultural; Educación Intercultural Bilingüe y otras que sean determinadas por el Reglamento o por la ley de Educación Básica y Universitaria.

El Sistema Educativo Bolivariano no establece diferencias entre subsistemas y modalidades, pues todos son denominados subsistemas; de esta manera el primer nivel corresponde al subsistema de Educación Inicial Bolivariana (la edad de los niños ha de estar establecida entre cero a seis años); Educación Primaria Bolivariana (de seis a doce años. De primero a sexto grado); Educación Secundaria Bolivariana o Liceos Bolivarianos: (duración de 5 años de estudio. De primer año a quinto año) y Escuelas Técnicas Robinsonianas y Zamoranas (6 años de duración); Educación Especial; Educación Intercultural; Educación de Jóvenes, Adultos y Adultas. (Misión Robinson y Misión Ribas)

Es importante destacar que de los subsistemas referidos, con excepción de la Educación Intercultural, los docentes que se desempeñan como tal, son profesionales de la docencia egresados con estudios universitarios con perfil afín a su desempeño bien sea de carreras medias (Técnicos Superiores) o carreras largas (Licenciados o Profesores) y son calificados como graduados; de esta manera los docentes de Educación Inicial Bolivariana (niveles Maternal y Preescolar) son T.S.U o Licenciados en Educación Preescolar; los de Educación Primaria Bolivariana en sus dos alternativas de estudio y Educación de Jóvenes Adultos y Adultas incluyendo la Misión Robinson y

1 y 2 y la Misión Rivas son T.S.U o Licenciados en Educación Integral, los de Educación Secundaria Bolivariana son Licenciados especialistas o profesores especialistas en: matemáticas, inglés, castellano, educación física, química. Los de Educación Especial son Licenciados en Educación Especial o Dificultades de Aprendizaje según sea la Universidad o Escuela Superior de donde egresen.

¿Qué se quiere demostrar con lo anteriormente expresado? Que aún siendo considerada la Educación Intercultural, según el Currículo Nacional Bolivariano, no como una modalidad sino como un subsistema de la Educación Bolivariana, no existe aún en el territorio nacional, escuelas desde el punto de vista físico o de infraestructura, ni estructuralmente para que la educación intercultural funcione de igual manera como los otros subsistemas; es decir, que no existen escuelas Bolivarianas de Educación Intercultural como existen las Escuelas Bolivarianas de Educación Especial o Inicial por nombrar algunas; de igual manera la conformación o elaboración de planes curriculares, actualmente vienen a ser los mismos de una escuela primaria, se presume que hasta tanto no se termine de concretar y consolidar curricularmente este subsistema en la educación.

Cabría otra pregunta entonces: ¿de qué manera se maneja la interculturalidad?

Se maneja como una línea estratégica en el marco del proceso curricular, un principio y objeto de la Educación Bolivariana, de valor para las áreas de aprendizaje con el principio de la complementaridad.

Sirva este contexto como punto referencial para desarrollar el presente estudio como doctoranda de la Facultad de Educación de Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED); Programa de Doctorado del Departamento “Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales”. En el mismo, mediante un proceso sistematizado con fundamento en un marco ontológico, epistemológico y metodológico, se abordará la afrodescendencia e interculturalidad dentro de la didáctica de la lengua española o castellana (desde la teoría y la práctica educativa) en la comunidad afrodescendiente de Farriar, ubicada en el Municipio Veroes del Estado Yaracuy de Venezuela, realizado previamente un diagnóstico, para pulsar la situación

en el contexto establecido; así pues, ¿qué se enseña? ¿qué debe enseñarse? y ¿cómo debe enseñarse? en una comunidad afrodescendiente, son interrogantes a considerar por cuanto permitirán direccionar el proceso investigativo y metodológico sobre la lengua como elemento comunicativo de cohesión social.

A través de lo anteriormente abordado se indica a grandes rasgos el panorama de lo que conformará la columna vertebral o estructural de esta investigación la cual ha quedado organizada en los capítulos que se mencionan a continuación.

El capítulo I: lo constituye esta **Introducción General** en la cual a grandes rasgos pretende dar una visión panorámica de la investigación y la constitución de la misma, donde son puntuales los aspectos referidos a didáctica de la lengua en la escuela primaria, afrodescendencia y en consecuencia interculturalidad, fundamentos básicos para este estudio, sin dejar por fuera el papel que juegan las nuevas tecnologías de la información

El capítulo II: es la **Justificación** por la cual se realiza esta investigación buscando a través del mismo aportar elementos teóricos, metodológicos y prácticos que sirvan de soporte o sustento para demostrar que la misma es importante, pertinente y en consecuencia se justifica partiendo de que la temática referida a la afrodescendencia e interculturalidad es particularmente nueva, sobre todo en el contexto educativo de las lenguas, considerando que la misma salió a flote en Latinoamérica a raíz de la modificación constitucional en estos países, las leyes educativas, su reglamento y demás normativas, través de una lucha con principios de igualdad e inclusión social que amparan y dan beneficios a estas comunidades afrodescendientes desde todos los ámbitos.

El capítulo III: como **Marco Teórico** conforma una parte sustancial de la investigación en términos de extensión y contenido; en consecuencia se ha dividido por cuestión de ordenamiento y ubicación en tres apartes o subpuntos: el III.1, que tiene por nombre *“Una Plataforma Teórica como Acercamiento Lingüístico a la Comunidad Afrodescendiente”* a través del cual se pretende ubicar la investigación en un contexto histórico geográfico y cultural con una perspectiva lingüística requerido por las

características de la investigación. De esta manera, se hace necesario entonces estudiar las comunidades afrodescendientes, como una de las que conforman las minorías étnicas en Latinoamérica, El Caribe y Venezuela.

Al hablar de acercamiento lingüístico se hace necesario precisar en este aparte, la existencia de comunidad afrodescendientes, si las mismas hablan lengua o dialecto de procedencia africana y la ubicación d dichas comunidades en Venezuela

El subpunto III.2, denominado *“El español de Latinoamérica, el Caribe y Venezuela”* con la intención de nutrir la información relacionada con el habla de los afrodescendientes y cuál es la parte, apoyo o aporte lingüístico que el español ha dado para la conformación de estos rasgos. Se hace necesario entonces a través de la información recogida de diversas fuentes, presentar un grupo significativo de términos giros, voces y expresiones que de acuerdo a las investigaciones realizadas por sus autores, son de procedencia africana y que empezaron a incorporarse al habla de los latinoamericanos y caribeños desde la época de la esclavitud hasta el presente.

Por tal razón, en este contexto son determinantes los rasgos dialectales de la lengua, en el español que hablan las comunidades afrodescendientes latinoamericanas, caribeñas en donde está incluida Venezuela; por eso se precisan aspectos referentes a lengua dialecto y registro y orientar la mirada a los africanismos introducidos en el español.

El subpunto III.3, aborda el tema *“Didáctica de la Lengua en la Escuela Primaria”* en un contexto epistémico o teórico mediante el cual se plantean conceptos y manejo del término; las estrategias, competencias y enfoques a través de los cuales se puede estudiar e interpretar. Por tal razón a través del estudio la didáctica de la lengua se prende la producción de un progresivo ejercicio de reflexión crítica sobre cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje en cada ámbito del currículum, donde la formación y perfil docente son determinantes.

En otros términos, se aborda la didáctica de la lengua en un contexto holístico que va de lo general a lo particular y, considerando las uvas formas de enseñar y aprender mediante la tecnologías de la comunicación y la información; todo ello canalizándose

hasta llegar a la comunidad afrodescendiente en estudio.

El capítulo IV: está referido a la metodología o marco metodológico. A través de la metodología se hace un recorrido desde la teoría a la práctica, es decir, desde lo que está escrito hasta lo que se consigue en el sitio seleccionado para la investigación; lo que permitió a la investigadora entamar ambas partes. El capítulo V: abarca el análisis e interpretación de datos; este análisis se realiza a partir de las pautas establecidas en la metodología y en donde lo aportado por los entrevistados y encuestados es importante para interconectar las afinidades y divergencias detectadas en la parte teórica en cuanto a datos e información general.

Considerando el tipo de investigación que se ha desarrollado y las características de la comunidad y sus pobladores, se optó por utilizar la hibridación de dos métodos: el cualitativo con el cuantitativo o método cualicuantitativo, orientado hacia el estudio etnográfico, ya que se está trabajando lengua desde un contexto sociolingüístico, sociocultural e histórico geográfico, al tomar una comunidad afrodescendiente venezolana para tal fin.

En este capítulo se precisan las competencias generales y los objetivos específicos, así como las muestras, instrumentos, recursos, y la participación de los sujetos de estudio.

El capítulo VI: contempla los alcances y limitaciones de la investigación en concordancia con los recursos materiales humanos y geográficos, entre otros. Es necesario incluir este aspecto, por cuanto en el transcurrir del estudio obvio que el investigador no solo conseguirá alcances sino también una serie de obstáculos que podrían constituir limitaciones.

El capítulo VII: presenta **las conclusiones** obtenidas luego de haberse desarrollado todo el estudio o partiendo de las premisas fundamentales y contempladas en el mismo.

El capítulo VIII: recoge la Bibliografía y Webgrafía general

Por último, **El capítulo IX:** se ha dejado para los **anexos** que se consideró necesario incorporar en este aparte.

II. JUSTIFICACIÓN

El Currículo Nacional Bolivariano (2007) expresa lo siguiente en cuanto a la educación intercultural:

La Educación Intercultural tendrá como finalidad el fortalecimiento de un ser social integral, que mantenga su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores y espiritualidad; así como la construcción de conocimientos y saberes, la transmisión de costumbres y tradiciones ancestrales en una sociedad democrática, multiétnica y pluricultural. Igualmente, fortalece la conciencia histórica y la unidad de la nación venezolana.

En consecuencia, este estudio busca contribuir de alguna manera en la profundización y conocimiento de prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua en la Educación Primaria Bolivariana insertando en ella la Educación Intercultural Bolivariana, en la inmediatez de su contexto, y la cual se va a ver bajo el principio de inclusión, integralidad y proyección a la comunidad o entorno donde el aula y la escuela trascienden su límites hacia la comunidad en general.

Es de destacar además, que la Constitución vigente de la República Bolivariana de Venezuela es la primera que aborda lo concerniente a la educación y población afrodescendiente y de igual manera de la indígena, así como también es el primer Currículo Nacional Bolivariano que le da esta relevancia, a tal punto que la educación Intercultural transversaliza el sistema Educativo (Artículo 27 de la Ley Orgánica de Educación).

Es así como este fenómeno de mestizaje lingüístico y cultural lleva consigo el mundo de la interacción educativa y provoca el reconocimiento e importancia de un adecuado tratamiento didáctico de las habilidades lingüística, en todas las etapas de la escolarización.

Por otra parte, es bueno recordar que existen estudios importantes sobre los afrodescendientes, pero no es menos cierto que son escasos los realizados en estas poblaciones que estén orientados justamente a los procesos de enseñanza y

aprendizaje de la escuela formal, a la didáctica de la lengua y la existencia de propuestas concretas de cómo abordar estos procesos, máxime en el caso de Venezuela, por cuanto apenas se están dando los primeros pasos de reacomodo, adaptación y concreción para poner en práctica a través de las educación inicial, primaria y secundaria los principios que regulan la praxis educativa en el marco de la Constitución y el Currículo Bolivariano, como se ha indicado antes.

Así, por ejemplo, el Vice-Ministerio de Asuntos Educativos de Venezuela elaboró un Proyecto denominado “Proyecto Libre e Intercultural Guaicaipuro” donde a través de 31 numerales se plantea la necesidad de sistematizar y llevar a la práctica en las escuelas la nueva propuesta curricular que promueva la educación afrodescendiente establecida en la Constitución, Ley orgánica de Educación, su Reglamento y normativas afines. El numeral 8 de este documento presentado por el Vice_Ministerio, subtítulo: “Contribuir a la operatividad de la interculturalidad en los pueblos y comunidades afrovenezolanas”, busca: “Apoyar y promover el desarrollo de políticas interculturales específicas para los pueblos y comunidades afrovenezolanas, especialmente en el campo de la educación...y cultura propia” (p.6)

En todos o casi todos los documentos que se han elaborado se reconoce a Venezuela como una nación pluriétnica y multicultural con una variada geografía que impacta lo cultural; sin embargo, nada de esto ha sido incorporado todavía de manera significativa como referentes curriculares en la escuela. A grandes rasgos, es como una negación a la historia de los orígenes de los pueblos en donde obviamente va implícita su lengua.

Debe existir en consecuencia, para la conformación del saber en este contexto, tomar como punto de referencia y necesidad de las comunidades (donde se incluye la escuela) *saber de dónde vienen, quiénes son y hacia dónde van tal como lo precisa* Sobejano (1993:108) en su concepción o punto de vista desde las Ciencias Sociales.

Sin embargo, la falta de concreción, el poco tiempo de las modificaciones normativas y legales y quizá el poco interés real de los responsables del desarrollo del país, quizá sean causales para suponer que se carece de esferas sociales, académicas e

investigativas que garanticen el acceso a conocimientos apropiados, para aprehender críticamente la temática; en la educación formal, en la práctica, en la realidad, en cuanto a estructura curricular, infraestructura y recursos humanos concretos y tangibles. En ninguno de los niveles y modalidades existe la misma como un proyecto consolidado.

Sería oportuno entonces, recordar siempre que desde la abolición oficial de la esclavitud hasta la mitad del siglo XXI, el universo académico en su mayoría desconocía la pertinencia científica y política sobre los negros o afrodescendientes al igual que la del continente (África) de donde fueron transportados forzosamente. Hasta los años treinta (siglo XX), este conocimiento siguió limitándose a descripciones vagas y poco profundas. (Maguemati; 2008:217)

De manera concreta, Colombia es el primer país de América donde se ha puesto un interés particular en lo referente a afrodescendencia, actividades y estudios promovidos por grupos de estudiosos e investigadores pero también con énfasis en el contexto sociopolítico y asistencial, enmarcados perfectamente en el interés de las ciencias sociales; la prueba está en esa apreciación hecha anteriormente por Maguemati (ob.cit) e insiste en agregar que “se necesita ampliar y abarcar más áreas afines en distintas unidades académicas de universidades colombianas ...”. (p.322)

Es de destacar el aporte de Nina S. de Friedemann (1930-1998) quien puso en marcha un proyecto con el fin de abrir las ciencias sociales latinoamericanas a un diálogo Sur-Sur”. El objetivo de este proyecto era triple: promover la enseñanza, la investigación afroamericanista y los cursos de extensión hasta las comunidades americanas afro básicas; establecer un programa multidisciplinar de postgrado en estudios americanos afro y africano sin excluir la movilidad de los investigadores y abrir un espacio académico de cooperación entre las instituciones universitarias de la América Latina hispánica y África. (Kalulambi Pombo, Martín 2006). Sin embargo, este proyecto ambicioso y legítimo no tuvo éxito en los medios académicos y se asigna el fracaso a la falta de apoyo a la UNESCO.

La Asociación Latinoamericana de Estudios de Asia y África (ALADAA) empezó a principios de los años 80, a impulsar desde México el interés por África como objeto de conocimiento en la academia colombiana y abre un programa de becas y recluta jóvenes e investigadores para una especialización en Historia de Asia y África al Colegio de México; no obstante dicha academia tuvo un significativo debilitamiento hasta 1995 cuando tímidamente comienza nuevamente a restablecerse.

El Centro de Estudios Africanos de Colombia, creado en 2002 (EA) se ha constituido hasta el presente, en el único centro de estudios africanos en ese país y entre sus actividades destacan cursos de programas de pregrado y posgrado que contribuyen al análisis de dinámicas y problemáticas del continente americano y *una línea de investigación denominada “Estudios africanos.”*

También en Colombia, académicos integrantes del Grupo de Investigación “Red Universitaria Evaluación de la calidad de la Educación “RUECA”, de la Universidad de Cartagena, está comprometido con la indagación y con propuestas alternativas para el currículo desde los diferentes enfoques, de tal modo que hagan viable una educación con identidad afrodescendiente para ciudadanos de Cartagena de Indias...esta necesidad se detecta en la observación, reflexión y análisis de la práctica pedagógica en los diferentes niveles del sistema educativo, en el enfoque de los estudios pedagógicos, en los proyectos educativos institucionales ...(Lago de Zota, A; Lago de Fernández, C; Lago de Vergara, D., 2012: 56).

Por otra parte, en lo que se refiere a la Didáctica de la Lengua, es preciso destacar el compromiso que ello implica en la medida de lo que se pretende a través de este estudio; el mismo llegará a las aulas a través de las acciones de los docentes; un compromiso en un momento en que las críticas, los cambios, los ataques y las defensas son corrientes en un medio muy sensibilizado a los problemas que presenta hoy el sistema educativo en nuestro país, cuyo surgimiento se remonta a muchos años atrás.

No obstante, los problemas didácticos no cambian demasiado, lo que cambia es la contextualización de la escuela, de los docentes y de los alumnos, y la forma en que se intenta resolver los mismos encuadrados en circunstancias totalmente diferentes.

En cuanto a la naturaleza del objeto de estudio y valor formativo de la Didáctica de la Lengua, bien lo precisa Núñez, Ma. del P. (2010)

La DL participa en una proporción importante del hecho específico y fundamental que en las relaciones humanas constituyen las lenguas humanas, la naturaleza de éstas, su capacidad de nombrar, mostrar, de demostrar, de interpelar, de hacer...su papel decisivo en la construcción y estructuración de los grupos sociales, su condición de herramienta para el pensamiento y la abstracción...(p.64)

Así pues, a través de este particular estudio, se atribuirá entonces al maestro una gran responsabilidad de llevar al máximo la oportunidad de que los alumnos participen en eventos auténticos del habla a medida que investigan la comunidad, estudian un tema literario, hacen una presentación artística cantando, bailando o declamando; llevan a cabo un estudio científico; es decir, integran contenidos de otras áreas o bloques de contenidos, preparan proyectos tanto endógenos y/o exógenos; así pues, el maestro evalúa tanto lo lingüístico como lo cognoscitivo.

En cuanto a las teorías que sustentarán el estudio, es de destacar que éstas tienen principios comunes entre los que se encuentran el Humanismo, la Teoría Genética de Jean Piaget, la Teoría Sociocultural de los Procesos Superiores de Vigotsky, la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel, la Teoría del Procesamiento de la Información, Las Neurofisiológicas y el Constructivismo, entre otras.

A través de las anteriores teorías se pretende analizar y redimensionar el hecho educativo como un proceso interactivo, en el cual la relación docente-alumno y contenido y entorno permitan crear las condiciones para la enseñanza y aprendizaje, en un espacio social, cultural e histórico específico. Así por ejemplo, la interacción constructivista concibe la construcción del saber como una relación de los acervos, experiencias, necesidades y subjetividad.

Tomando en cuenta lo anteriormente indicado, estas teorías abordadas coinciden

en considerar las escuelas, en cualquier nivel, como instituciones sociales fundamentales que tienen como meta la socialización de los alumnos con la finalidad de contribuir a la reproducción de las relaciones sociales existentes; por eso también se les denominan “teorías de la reproducción”.

La presente investigación *se justifica* entonces, por cuanto los aspectos que se abordan en la misma son tópicos que han tenido, tienen y tendrán relevancia en todos los contextos de nuestro quehacer humano y que de una u otra forma son necesarios, considerando que el hombre cuando se define como tal lo hace dentro de un contexto social integrado, dinámico, colmado de necesidades de toda índole (económicas, sociales, culturales, educativas y hasta tecnológicas); de exigencias y cambios permanentes.

Es así como la necesidad de una comunicación verbal eficiente y efectiva para el logro de una mejor interacción se hace evidente en el presente, dado que a través de ella, las personas pueden desarrollar acciones que propicien transformaciones sociales; de aquí la responsabilidad de la escuela en contribuir con el proceso de enseñanza y aprendizaje y, de las universidades en garantizar los procesos didácticos en la formación de los maestros o profesorado y su continuo perfeccionamiento.

En este sentido, es función fundamental de la escuela, mediante la didáctica como ciencia, enriquecer el conocimiento lingüístico que posee el niño al desarrollar sus capacidades para apropiarse progresivamente de los variados usos del lenguaje impuestos por la cultura en la cual se desenvuelve. (López Wolf, M.; 2012:241).

Es por ello que la profesión de enseñar requiere responsabilidad, pero sobre todo, reviste gran importancia por la importancia del papel que la educación tiene en la producción y dirección del cambio en este momento de la historia, ya que como se dijo anteriormente, vivimos en una época de cambio, que exige nuevas y rápidas adaptaciones. *Su brusca incidencia sobre la educación es un desafío en marcha. Se insiste que este es el motivo fundamental que determina la necesidad de una continua capacitación para todos y especialmente para los docentes, pues, sin el estudio constante, sus conocimientos y desempeño resultan pronto obsoletos.* (García y Rodríguez, 2001:75).

En consecuencia, puede decirse que la investigación cumple con los parámetros requeridos para justificarse como tal: factibilidad, novedad, utilidad, pertinencia, aporte y beneficios.

Estos elementos o tópicos favorecen el desarrollo de los alumnos como personas que se están formando académicamente y, al alcance que tienen de la información y conocimiento en el presente a través de las nuevas tecnologías. Visto de esta manera toda la orientación va dirigida a colaborar como docente, investigadora, miembro de una comunidad venezolana caracterizada por ser intercultural, multicultural y multiétnica.

Por otra parte, existen razones de carácter teórico, metodológico y práctico para justificar la misma y que se identifican con los postulados teóricos y que se puede visualizar a través de la información presentada en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 1. Carácter teórico, metodológico y práctico de una investigación.

| | |
|------------------------------|--|
| Carácter teórico | La razón o motivación se refiere a la inquietud que surge en el investigador para profundizar en uno o varios enfoques teóricos que tratan el problema que se explica, a partir de los cuales espera enriquecer la teoría y avanzar en el conocimiento planteado y/o para encontrar nuevas explicaciones que modifiquen o complementen el conocimiento inicial |
| Carácter metodológico | La razón o motivación hace alusión al uso de metodología y técnicas específicas de recolección de datos, instrumentos cuantitativos o cualitativos como encuestas formularios, entrevistas o guías de observación y/o inventarios entre otros, los cuales han de servir de aporte para el estudio de problemas similares al investigado como por su aplicación posterior por otros investigadores... |
| Carácter práctico | Las razones prácticas se manifiestan en el interés del investigador por acrecentar sus conocimientos, obtener un título académico; se hace necesario referir en el informe los beneficios esperados como consecuencia de los resultados de la investigación, así dará respuesta a la motivación práctica. |

Fuente: Magalis López Wolf (2015)

BIBLIOGRAFÍA

Boden Stoner. (1997). *La comunicación Humana*. Caracas. El Ateneo.

Currículo Nacional Bolivariano. (2009) Ministerio de Educación. Caracas. Venezuela.

Ley Orgánica de Educación de Venezuela. Ministerio de Educación (1999). Caracas. Venezuela.

Ódreman, N. (1997). *Currículum Básico Nacional*. Dirección General Sectorial de Educación. Caracas.

Sobejano Sobejano, Ma. J. (1993). *Epistemología y didáctica de las ciencias sociales: estado actual*. Anexos de Educación Abierta, 83. Zaragoza.

WEBGRAFÍA

García E. y Rodríguez H. (2005). *El Maestro y los Métodos de Enseñanza*. Segunda Edición. México: Trillas.

Lago de Zota y otros (2012). *Educación para ciudadanos del mundo con identidad afrodescendiente. Caso. Institución Educativa Antonia Santos*. Cartagena de Indias Colombia. Disponible en: [http://redalyc.org/articulo.a0?Consulta: 2013, abril 15](http://redalyc.org/articulo.a0?Consulta:2013,abril15)).

Friedemann, Nina (2000). (Directora revista América Negra). *Huellas de africana en la diversidad*. Universidad Javeriana. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografía/geograf1/huellas.htm> [Consulta: 2015, junio 07]

Maguemati Wabgou (2011). “*Estudios Africanos en Colombia desde las Ciencias Políticas y Sociales*”. . Centro de Estudios Avanzados, Programa de Estudios Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires. Disponible www.clacso.edu.ar/subida/clacso/coediciones/...pdf. [Consulta: 2013, abril 13].

Kalulambi Pombo, Martín. (2006). “*África fuera de África*”: apuntes para pensar el africanismo en Colombia. . París, febrero, París. Mimeo.

Núñez, Ma. del P. (2010). *La dimensión profesionalizadora de la didáctica de la lengua*. Actas de la XV Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza. Granada. 2010. Universidad de Granada. Disponible en: www.ugr.es/hum430/actas-xv-jornadas.pdf. [Consulta: 2013, marzo, 13]

III. MARCO TEÓRICO

III.1. UNA PLATAFORMA TEÓRICA COMO ACERCAMIENTO LINGÜÍSTICO A LA COMUNIDAD AFRODESCENDIENTE

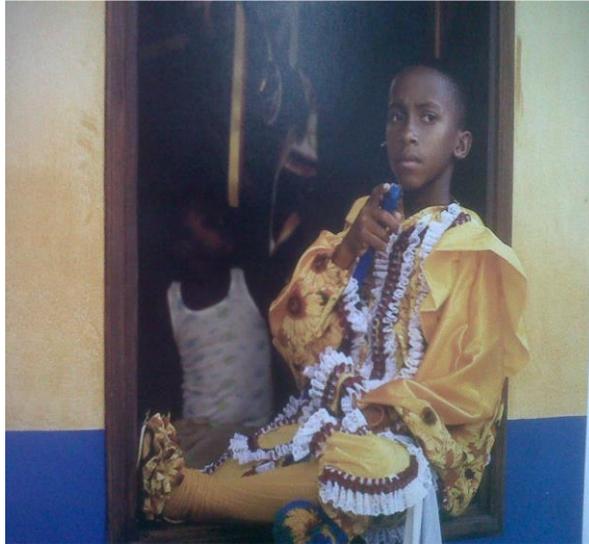


Gráfico: N°. 1. Niño afrodescendiente

Abordar la didáctica de la lengua para una comunidad afrodescendiente y no presentar una base o plataforma a través de la cual se dé una visión contextual en su aspecto histórico-geográfico que salpique lo socio-cultural y educativo, es como construir una mesa a la cual le falte una de sus patas, o hacer un despliegue superficial del tema, muy a pesar de que la línea de investigación sea didáctica; lo ideal es que ambas estén interconectadas, partiendo esto del principio que estas comunidades afrodescendientes poseen unas características muy particulares que las identifican como tales y en donde son importantes y valederos todos los antecedentes de dichas comunidades desde antes de conformarse y mezclarse las mismas en territorios americanos o latinoamericanos, según como se interprete; es decir, desde antes de llegar al continente americano y luego con su arraigo a estas tierras y mezcla con otras lenguas y culturas, lo que produjo diversos dialectos, hablas y en consecuencia significativos procesos asimilativos.

Es así como se requiere hacer referencia a las comunidades indígenas, las cuales también conforman las minorías étnicas en Latinoamérica, El Caribe y Venezuela lo que nos lleva a la vez a indagar sobre la posibilidad de que existan de manera concentrada comunidades afrodescendientes y si en el presente algunas hablan su lengua originaria como sí el es caso de unas pocas comunidades indígenas.

Todos estos aspectos servirán para llevar un norte definido de la investigación de campo al momento de entrevistar a los protagonistas de este estudio como son los afrodescendientes y además de tomar de ellos información también escrita y de aporte audiovisual.

3.1.1. Necesidad de una aproximación contextual Histórico-Geográfica del asentamiento de africanos en Latinoamérica y El Caribe

Desde el siglo XV los países de Europa iniciaron un proceso de expansión, que incluyó a muchos pueblos. Uno de los pueblos que más sufrió este destierro fueron nuestros ancestros africanos, quienes llegaron en barcos y encadenados, a enriquecer las colonias europeas en América. Por eso decimos que los afrodescendientes vienen de África, y que por tener su tierra de origen en el continente africano, los habitantes que descienden de éste, son afrodescendientes. Esto quiere decir que somos pueblos de la diáspora Africana en América, o sea, formamos parte de un tronco común que está disperso por todas las geografías del mundo. La diáspora significa el movimiento constante de un pueblo que debió salir de su territorio originario, y por eso siempre está en dispersión.

A nuestro continente llegaron pueblos de diferentes regiones de África, con lenguas, tradiciones, creencias, religiones, músicas, estéticas y adelantos tecnológicos distintos, por eso en la actualidad tenemos una variedad de poblaciones afrodescendientes diversas, las cuales fueron la expresión de que nunca los pueblos

africanos fueron homogéneos, y por lo tanto, los afrodescendientes de hoy tampoco lo son.

Dadas las características bien particulares de los afrodescendientes, y para ubicarnos contextualmente, se hace necesario recordar que años de esclavización consiguieron traer a estos hombres y mujeres arrancados al África para trabajar en plantaciones de café, tabaco, algodón, arroz; las factorías de producción de azúcar y las minerías en distintos países de América Latina y el Caribe de los cuales destacan México, Perú, Gran Colombia (Colombia- Panamá- y Nueva Granada), Venezuela, Cuba, Santiago de Chile, Costa Rica y Brasil. De este modo la formación de la diáspora negra en América Latina ha ido consolidándose a lo largo del tiempo en espacios latinoamericanos; Brasil y Colombia quienes representan los territorios latinoamericanos con mayor población negra de América Latina.

En Colombia por ejemplo, viven actualmente más de doce millones de afrocolombianos, y de ellos cerca de un millón están en Bogotá, lo que representa algo más del 26% de la población colombiana y que convierte a Colombia en el tercer país con mayor población negra en América, después de Brasil (75.872.428 afrodescendientes: 45% es origen afrodescendiente) y Estados Unidos. (Lago de Zota y otros: 2012:55).

Honduras y Guatemala son los países que registran menor población afrodescendiente: 125.121 y 5.040, respectivamente. El resto de las regiones se encuentran enriqueciéndose con sus legados, costumbres e historias en todo el contexto de las naciones o países.

Entre estas poblaciones africanas existen y persisten expresiones de valor, derivadas de la concepción africana de familia extensa, junto con el sentido agudo de la solidaridad. En muchas sociedades africanas la familia se concibe como una unidad social donde los miembros no son simplemente personas unidas por los lazos de sangre sino también por afinidades sociales; por esta razón la familia en el sentido más extenso es lo que predomina en el África.

La educación de los niños se realiza dentro de un contexto tradicional muy marcado por la enseñanza de la importancia del sentido y ejercicio de la solidaridad horizontal entre los miembros de la familia extensa. Esto quiere decir que a raíz de su traslado forzoso a América Latina, los esclavizados trajeron consigo sus valores culturales y rituales en su alma, ya que estaban desposeídos de todos sus bienes materiales. Por eso, en su destino pudieron resistir a la imposición total del catolicismo. (Maguemati Wabgou, 2011:332)

Los recursos humanos negros, legados por la esclavización en América Latina, adoptaron formas de organizaciones políticas muy similares a las de sus ascendientes africanos. Por ello, su carácter combativo y reivindicativo se acerca al de los africanos y las formas de resistencia política suelen ser sustentadas por pautas culturales muy marcadas por la lengua.

Prueba de lo anteriormente indicado, es que los cimarrones afrodescendientes de Palenque de San Basilio, al sur de Cartagena de Indias, Colombia, se constituyeron en el primer pueblo afrodescendiente libre de América, los cuales han mantenido tanto en el tiempo como en el espacio su identidad y expresiones culturales como la lengua palenquera, aunque actualmente en esta comunidad el número de hablantes del palenquero está bajando, debido a la presencia cada vez más fuerte del español caribeño. (Perl, Matthias, 2015:7). Esto quiere decir que hoy día, esta lengua está amenazada y ya muchos niños no la aprenden.

A pesar de todo, Caicedo, J. y Castillo, E., (2012:28), afirman que el Palenque de San Basilio, en la República de Colombia, “es la *única comunidad afrodescendiente de este país que conserva una lengua de origen africano*”. Esto es una valoración a la lucha de la población afrodescendiente, en este caso afrocolombiana, para conservar su identidad, razón por la cual la UNESCO le confiere en 2005, el reconocimiento como Obra Maestra del Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad.

Uno de los primeros investigadores que clasificó el palenquero como lengua criolla afrodescendiente, fue Escalante (1979), pero la revisión e interpretación del

material recopilado estuvo a cargo de hispanistas extranjeros; más adelante serían los lingüistas colombianos Carlos Patiño y Nicolás del Castillo quienes describirían en detalle la clasificación del palenquero como lengua criolla de base afroibérica. En el pueblo, el idioma recibe el nombre de lengua, frente al *kateyano o castellano*, la otra lengua de la comunidad.

Tras la abolición de la esclavitud en América Latina, el palenquero como lengua criolla y las expresiones culturales africanas se mantuvieron favoreciendo la consolidación de la herencia cultural africana en la mayoría de los territorios latinoamericanos.

Con el título de “Nuestra Tercera Raíz” o “El Rostro Negro de América”, el investigador Triana y Antorveza, H. (2008) resalta cómo los hombres y mujeres afroamericanos constituyen una de las múltiples y caras facetas de la extraordinaria geografía humana del Nuevo Mundo con su cuota de sangre en la composición demográfica del continente:

Con los términos *Negro* o *Afro* se caracterizó en el mundo Occidental a la diversidad de pueblos, lenguas y culturas procedentes de África Central y Occidental pero situados al sur de Sahara. A América llegaron en una de las migraciones forzadas más dolorosas, masivas e importantes en la historia de la humanidad.

La tercera raíz africana en América es tan profunda y ramificada que abarca más allá de la participación afro en la configuración de los rasgos genéticos de su población. El proceso de adaptación de africanos y africanas negros en diferentes regiones del continente americano, se reitera que no fue pasivo; crearon un nuevo acervo cultural en el contacto forzoso con el europeo, el indígena y el medio natural, y también como resultado de su resistencia social y política a la esclavitud, de sus actitudes por la supervivencia y continuidad de la cultura ancestral. Este acervo cultural enriquece a su vez muchas expresiones culturales en los diferentes países americanos, desde Canadá hasta Patagonia.

Para hacer frente a los prejuicios del propio idioma con sus connotaciones negativas, peyorativas y hasta funestas contra una raza, etnia y muchas veces contra

el mismo ofensor, no basta denunciar cómo no se quiere ser dominados, también se debe saber cómo se quiere ser dominados, incluso entre los miembros de las comunidades étnicas. (Cátedra de Estudios Afrocolombianos: 2010)

Durante la sociedad colonial esclavista, las personas con toda su diversidad étnica y cultural, fueron convertidas e identificadas por los europeos, simplemente como negros. La persona humana es adjetivada y estigmatizada como los negros, el negro, la negra, los negritos, la negrita. El africano fue reducido al color de la piel, discriminado y estereotipado; se le quitó su nombre, su historia, su cultura, su dignidad, el derecho a ser persona y se le redujo a negro, sinónimo de animal. Esclavizado y subordinado. (Mosquera Mosquera, Juan de Dios: 2005: 74)

3.1.2. Las dos grandes minorías étnicas en América y Venezuela

Iberoamérica, conformada por 22 países que fueron antiguas colonias portuguesas y españolas, representa una parte muy importante de la población mundial, con una variedad de lenguas, creencias, territorios y culturas. Los países que componen esta región cuentan con población indígena, mestiza y afrodescendiente, por lo cual Iberoamérica es un vasto espacio neocultural. Conviven junto a otros grupos raciales, un alto porcentaje de población afrodescendiente, con idiomas y patrones culturales diferentes, pero también con estilos de vida similares, como el hecho de compartir una lengua y una religión.

Podemos decir que Iberoamérica ha sido enriquecida culturalmente, por la presencia histórica de los descendientes africanos, que desde el siglo XV llegaron a América, pero que por razones históricas se asentaron en distintos lugares que hoy conocemos como los países de Iberoamérica.

Los afrodescendientes conforman uno de los grupos más numerosos de los que componen la enorme diversidad etnocultural de la región. *Se estima que alcanzan un 23% de la población latinoamericana total; es decir unos 120 millones de personas*

repartidas en varias regiones y países de América Latina. (Antón y Del Pololo, 2009:186).

De acuerdo con los datos estadísticos, la infancia afrodescendiente constituye un porcentaje relevante en Iberoamérica, compartiendo dos lenguas: el español y el portugués; una religión mayoritaria: la católica, pero también un sinnúmero de tradiciones culturales, religiosas y lingüísticas, las cuales enriquecen a partir de su diversidad, el complejo mundo cultural, histórico y geográfico de esta parte del mundo.

En América Latina las políticas educativas relativas a las minorías étnicas (indígenas y afrodescendientes) han dado lugar a las políticas estatales denominadas Educación Bilingüe Intercultural o Educación para la Diversidad Cultural (López, L.E; 2009). Estas políticas parten de principios universales que proponen la educación como el camino para alcanzar el progreso social y sobre todo la exclusión de sectores indígenas y afrodescendientes que como señala Reimers (2000) es una acción que tiende a saldar una deuda histórica con quienes fueron dejados fuera de los privilegios del conocimiento y el desarrollo de la democracia.

Por otra parte, los movimientos populares indígenas y afrodescendientes desde la década de los 70, no solo luchan por una política social y cultural sino también educativa; muchas movilizaciones intentan visibilizar los procesos, los problemas, los colectivos, el dominio y la exclusión que se han llevado a cabo de manera sistemática sobre los grupos étnicos minoritarios. (Ruiz y Medina; 2013: 7)

En este sentido, es importante señalar eventos y acontecimientos como las transformaciones y movilizaciones de los actores étnicos, que, como el “movimiento pedagógico étnico”, son efectivos, ya que incluyen las voces propias e indican cambios en las políticas del estado venezolano en cuanto al reconocimiento de derechos en las minorías étnicas, generando mecanismos de participación y medidas de descentralización administrativa y financiera.

Estos movimientos tienen entre sus misiones asumir una posición crítica frente al papel que juega la escuela en la desintegración de sus culturas, dado que hasta ese

momento, a pesar de la multiculturalidad presente en el país, las respuestas educativas a esta realidad eran concebidas y basadas de una parte, en el modelo de Forquin (2001:139) denomina neutralismo cultural el cual supone reducir el currículum a un conjunto de valores instrumentales, de herramientas cognitivas generales, que valen por todo el mundo en la medida en que excluyen toda idea de valor, toda referencia axiológica e intelectual, cultural, e histórica particular y por otra parte, el modelo etnocentrista que impone a todos los alumnos las referencias y postulados característicos de la tradición cultural dominante. Un modelo de educación pensado para una sociedad homogénea y en cualquier caso, para absorber o abstraer las culturas minoritarias

Por ello, la gran diversidad étnica y cultural exige superar los enfoques educativos unificadores, homogeneizadores que han ignorado de manera sistemática los aportes de las poblaciones indígenas y negras a la construcción de la sociedad latinoamericana y seguir avanzando en una corriente de reflexión pedagógica que lleve a la modificación sustancial de las prácticas educativas y que estimule a los docentes a ensayar nuevas estrategias que respondan de alguna manera a las particularidades de los alumnos, que planteen la interacción entre culturas partiendo del conocimiento, el respeto y la valoración mutua.

El actual escenario latinoamericano se caracteriza por un mayor reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, debido a la presión de los movimientos afrodescendientes e indígenas, que en las últimas décadas se han constituido en dinámicos actores y que han logrado posicionar sus demandas en las agendas nacionales e internacionales. Como resultado de estas luchas existen hoy en día legislaciones nacionales que han reconocido la diversidad étnica y cultural, y gobiernos que están creando instituciones encargadas de encausar este tipo de demandas. El desafío a enfrentar lo constituye la transformación general de las condiciones que permiten el racismo y la discriminación estructural, lo que incluye la tarea de facilitar el acceso a mejores condiciones de vida, promover la igualdad y también la participación en la toma de decisiones. (Antón J. y otros; 2012:9).

En América Latina, la inclusión del enfoque étnico en las fuentes de datos demográficos y sociales, como censos de población, encuestas de hogares y registros de salud, forma parte de las nuevas demandas tendientes a una ampliación de la ciudadanía en busca de una mayor participación basada en la diferencia y en el pluralismo cultural. Es decir, ampliar la “titularidad de derechos” a los pueblos indígenas y afrodescendientes, requiere, entre otros asuntos, disponer de información relevante, confiable y oportuna, vista ésta como una herramienta técnica y política (CEPAL, 2008).

Una parte de esta tarea ya está siendo realizada por las propias organizaciones afrodescendientes, en pos de su reconocimiento, restitución y participación. En particular, a partir del proceso iniciado en la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (2011), han expandido sus redes y sus estrategias políticas, adquiriendo mayor visibilidad frente al Estado y las sociedades nacionales.

Las exigencias de información cobraron fuerza precisamente a partir de Durban, (15 de diciembre de 2011) cuya declaración final recomendó explícitamente a los países de América Latina redoblar esfuerzos para contar con datos oficiales sobre los afrodescendientes, a fin de evaluar y formular políticas de reparación a esta población, por la deuda resultante del proceso esclavista.

Además, tanto las organizaciones no gubernamentales como los gobiernos, las agencias de cooperación de las Naciones Unidas y las instituciones financieras internacionales han coincidido en que los obstáculos que frenan el desarrollo y el bienestar de los pueblos provienen de una distribución desigual de los bienes y servicios, que ha llevado a situaciones de exclusión y vulnerabilidad a amplios segmentos poblacionales. No obstante, *en una buena parte de los países la identificación de la condición de las minorías étnicas ha privilegiado a los pueblos indígenas, manteniendo a los afrodescendientes en la invisibilidad estadística* (Antón, J. y Del Popolo, F; 2009:13).

En este mismo orden de ideas, en junio de 2011, poco antes de que se celebrara la Cumbre Mundial de Honduras, se reunió en Caracas -Venezuela, el IV Encuentro Internacional de Afrodescendientes y Transformaciones Revolucionarias en América Latina y el Caribe, con la intención de debatir sobre la “Situación de los Afrodescendientes en Las Américas”, pero desde una perspectiva crítica con respecto a las políticas de la Cumbre Mundial y asumir la interculturalidad como un aprendizaje básico de justicia.

La cultura afroamericana o afrodescendiente de América y el Caribe es una realidad compleja, por eso su caracterización obliga a una reflexión que involucra a una visión de proceso, tanto en el tiempo como en el espacio. Retomando una definición del intelectual afrovenezolano Jesús “Chucho” García: *“los afrodescendientes son el resultado de un largo proceso de conservación-recreación y transformación de acuerdo a las condiciones sociohistóricas y económicas que les ha correspondido vivir”* (García, J. 2012; p.49).

La cultura afrodescendiente se enmarca entonces en fenómenos históricos de larga duración, caracterizados por momentos de ruptura, continuidades, deconstrucción y reconstrucción. Se trata de un paralelismo que se entiende como una respuesta estratégica a la esclavización y a la necesidad de adaptación a nuevos contextos, como el de Las Américas.

Siguiendo al autor, arriba mencionado, dentro del proceso de larga duración que significó la conformación de la cultura afrodescendiente en América, hubo dos características esenciales: la resistencia y la autoconciencia: “la africana resistió dignamente en un acto de cimarronaje silencioso buscando mecanismos de sobrevivencia” (ob.cit. p.50). Este fenómeno obligó a romper con la conciencia ingenua y colonizada, para asumir una conciencia crítica y descolonizadora, que sería la semilla para la revalorización cultural, la búsqueda de la libertad, la conquista de la ciudadanía, la politización de la identidad y luego la lucha frontal contra el racismo y la pobreza.

Durante el siglo XX, a medida que la sociedad experimentaba transformaciones políticas profundas, a nivel mundial la movilización afrodescendiente lograba importantes manifestaciones de la politización de su identidad. Tanto en Estados Unidos como en Brasil, Martinica, Colombia y Perú, entre otros países, líderes, intelectuales, académicos, además de organizaciones, emprendieron una larga batalla en contra de la discriminación racial y a favor de la igualdad ciudadana.

La lucha por los derechos en Estados Unidos, el Movimiento de la Negritud y el Movimiento Panafricano por la Descolonización Africana, por ejemplo, marcaron la ruta para la organización civil de la diáspora africana (Rodríguez Romero: 2006). Muy pronto se realizaron los Congresos de las Américas Negras, entre las décadas de 1970 y 1980; ellos mostraron la urgencia de los problemas sociales de los afrodescendientes que fueron objeto de la agenda política internacional.

A partir de la década de 1990, pero con mayor énfasis, a principios del siglo XXI, la política pública de los Estados nacionales declarados como multiétnicos o pluriculturales comenzó a incorporar en sus instrumentos estadísticos la variable de autoidentificación étnica para pueblos y comunidades afrodescendientes. La gran discusión giró en torno a la forma de identificar en las boletas censales a los hijos de la diáspora africana en América. La cuestión problemática era si la pregunta de identificación étnica debía apuntar a la condición racial (fenotipo) o a otros marcadores de la condición étnica (símbolos y criterios culturales y políticos) de los afrodescendientes.

Hasta el momento, con la excepción de Brasil, la experiencia latinoamericana al respecto, se restringía a las poblaciones indígenas, con preguntas sobre adscripción a una lengua o mediante la identificación en asentamientos rurales, lo que no resultaba apropiado para la gran mayoría de las poblaciones afrodescendientes. Por lo tanto, se plantearon interrogantes para utilizar un conjunto de variables que permitieran abarcar suficientemente las identidades afrodescendientes, y cómo preguntar por esas identidades de manera distinta al modo que se hacía en la identidad indígena.

La identificación étnica en censos y encuestas de hogares con respeto a las minorías en Venezuela, trata de proveer evidencias concretas de que la sola afirmación de la inclusión del enfoque étnico en los instrumentos de las estadísticas oficiales no garantiza la visibilidad de los afrodescendientes. Por otro lado, la medición simultánea de ambos grupos implica consideraciones conceptuales y metodológicas que requieren ser tomadas en cuenta en la revisión de las preguntas y su contenido.

El número de países que investiga a la población afrodescendiente e indígena en los censos, ha ido aumentando significativamente; mientras que en 1970 y 1980 se disponía solo de enumeraciones censales aisladas, el análisis de las dos últimas rondas (1990 y 2000) sugiere que en los países de la región se ha tomado conciencia de la necesidad de la visibilidad estadística de estos grupos, principalmente como consecuencia de las demandas y las presiones de sus organizaciones. Sin embargo, este fenómeno se ha dado de manera menos generalizada para el caso de los afrodescendientes.

Para estos últimos, el criterio de clasificación en los censos y encuestas, ha sido sistemáticamente el de la autodefinición. Se ha observado así en los censos y encuestas, una falta de comparabilidad entre las diferentes fuentes de un mismo país. De modo ilustrativo, revisando la incorporación de la identificación étnica en los censos y encuestas del Perú, se advierte, por un mismo período de tiempo, que en algunos casos se incluye una pregunta referida a la lengua materna que sólo capta a los indígenas, en otros estudios, una pregunta sobre la pertenencia étnica, y finalmente en otros, sobre la lengua hablada frecuentemente en el hogar (y que nuevamente sólo capta a los indígenas). Además, aunque el criterio aparentemente es el mismo, el enunciado de la pregunta difiere entre un cuestionario y otro (por ejemplo, “de acuerdo a sus ancestros y costumbres Ud. se considera “o “es usted descendiente de” ...) y también las categorías de respuestas.

En términos generales, no se descarta la influencia del contexto sociocultural y político de un país en los resultados de la autoidentificación. Además, en un ambiente

de discriminación estructural las personas podrían no declararse como tales, sobre todo si las categorías utilizadas tienen una interpretación estigmatizante; en cambio, algunas personas que no pertenecen a determinados grupos étnicos pueden autoadscribirse a ellos por afinidad, por acceso a políticas específicas, entre otras razones (CEPAL 2008).

Además de lo anterior, ciertos aspectos metodológicos y operativos pueden afectar las estimaciones: diseño, contenido y redacción de las preguntas; cobertura, sobre todo en las zonas de difícil acceso; falta de capacitación de los encuestadores, dificultad de comunicación en áreas bilingües, y la falta de participación de los actores involucrados-como los afrodescendientes- en los operativos.

En el caso específico de Venezuela, o de la República Bolivariana de Venezuela, los criterios de identificación de la población indígena y afrodescendiente en el censo de 1980 fue incluido “la lengua que habla u oyó hablar a su madre o abuela; en el 1990, siguiendo las orientaciones y experiencia de los países con más población de minorías y con más experiencia en cuanto a su abordaje, se incluye la autodeterminación y en el año 2000, se ratifica la autoidentificación tomando como indicador la lengua hablada, para ambas poblaciones. (Antón, J. y otros: 2012).

La carencia de información en otros países de América Latina, en particular aquellos en los que los afrodescendientes constituyen una minoría, ha movilizó a diferentes organizaciones civiles de estos grupos para levantar sus propios censos, tal es el caso de Asociación Afroparaguaya Kamba Cuá, que realizó un estudio sociodemográfico en el periodo 2006-2007, censando a la población afroparaguaya de tres comunidades del país. Por su parte, la Organización Cultural y Social de Afrodescendientes chilenos denominada Lumbanga está promoviendo la realización de un censo en la región norteña de África. Si bien este tipo de iniciativas son muy valiosas, se trata de mediciones focalizadas en determinados territorios y muchas veces poco sustentables en el tiempo.

En lo que respecta a la lengua hablada, para los africanos y afrodescendientes, el hecho de creer que la palabra tiene distintos poderes (de creación, encantamiento), les

hace partícipes en la consolidación de la oralidad. La característica más palmaria del africano es y ha sido el lenguaje oral, pero la oralidad no ha sido simplemente un símbolo mental que figura algo, sino el equivalente a una memoria, tradición, o cultura específica. “La oralidad, es de cierta manera de salir del mundo natural para advenir al de la cultura humana, social e histórica”. (Mina Aragón, W. 2009:71).

Es así como el poder nombrar, da la posibilidad de aprender distintos fenómenos empíricos y espirituales que se constituyen en el universo de los conocimientos. Aunque rodean permanentemente al ser humano, sólo quienes hayan podido dominar el secreto de la palabra consiguen este poder. Por esto los ancianos son más susceptibles de poseer conocimientos y comunicarlos mediante el uso de la palabra. Esta oralidad prevalece en la comunicación de conocimientos. La transmisión del conocimiento mediante la comunicación informal se realiza oralmente: por ello, cuando un anciano se muere sin compartir buena parte de sus conocimientos y sabiduría, se vuelve una pérdida para su pueblo.

3.1.3. Lenguas originarias de la población afrodescendiente en Latinoamérica, El Caribe y Venezuela



Gráfico N°2. Docente y representante afrovenezolana del Municipio Veroes del Estado Yaracuy

Precisar de manera concreta cuáles son las lenguas originarias de la población afrodescendiente en Venezuela y en el resto de Latinoamérica y el Caribe no es tan fácil o, por lo menos las cifras no son tan precisas, si partimos primero del hecho que en África se hablan aproximadamente 2.000 lenguas autóctonas conocidas; por otra parte, estas lenguas han estado en contacto con otras y han sido muy numerosos los casos de interinfluencia importantes; igualmente, tampoco hay la distinción clara entre las *cuales se consideran lenguas* y *cuáles dialectos*. (G.N. Clements, 2000: 122).

Lo único que muchas lenguas africanas tienen en común es el hecho de que son o fueron habladas en África, que en sí mismas no representan ningún área lingüística natural. No obstante, aunque las lenguas africanas no son tipológicamente muy variadas, con casi la misma dispersión de tipos que el conjunto de lenguas en el mundo, algunos rasgos son algo más frecuentes en África que en el resto del mundo y ciertas características aunque presentes, se dan con menos frecuencia en los aspectos fonológicos, gramaticales y lexicales. *En cuanto al aspecto fonológico, probablemente el único rasgo exclusivo de África es la presencia de lenguas con chasquidos consonánticos y se limita a las lenguas khoisan, algunas lenguas bantúes, meridionales y algunas cushíticas (Ob. cit).*

De igual manera, son de uso muy frecuente las consonantes labiovelares kp, gb, nm; así como también la presencia de cliks, exclusivos de África y las vocales cuasicerradas i-u; es poco común las palabras con diptongos y las palabras o sonidos con vocales cerradas centrales.

En cuanto a la gramática, la diversidad estructural de las lenguas africanas no es tan grande; por ejemplo, las tres principales tipologías para el orden del sujeto, verbo y objeto, en África se encuentran todas: SVO, VSO y SOV, aunque predomine numéricamente SVO y VSO.

Entre las estructuras sintácticas más comunes está el uso de verbos, adjetivos y la expresión de la comparación por medio de un verbo.

Así tenemos por ejemplo, que algunas lenguas africanas como el suahili, el hausa, el yoruba, en el África subsahariana y el árabe en el norte del continente, cuentan con decenas de millones de hablantes. Otras lenguas como el laal, el shabo y el dahalo, no llegan al centenar.

En cuanto a Venezuela, es oportuno indicar que en el periodo que va desde 1576 hasta que cesó legalmente la trata negrera (año 1810), se calculó que entraron a nuestro país, legalmente y por contrabando, cerca de medio millón de esclavizados y esclavizadas (García, J; 2012:65).

Los documentos de la Real Hacienda en el Archivo Nacional, reportan una lista de 114 africanos con sus respectivas nacionalidades. Entre ellos se identificaron las siguientes etnias: Angola, Arara, Arache, Arobi, Bambi, Beñón, Barila, Binja, Bemba, Bran, Cachanga, Cafo, Carubindo, Cabuta, Camoanda, Camaconda, Camojunda, Candala, Canabali, Casimba, Catangala, Cataloaqui, Catende, Congo, Cyle, Chalala, Chare, Ebia, Embuila, Fulo, Folopo, Ganga, Guachi, Guaza, Guinea, Guunga, Jerrero, Jirí, Luango, Mabala, Malamba, Mandele, Mandinga, Mina, Mobangombe, Mojinga, Monda, Mondongo, Mosanga, Matoangombe, Mugunchi, Nago, Popo, Quiboto, Quineno, Quisongo, Quisulo, Sape, Soso, Suchi, Sundi, Tacanga y Tari.

Con respecto a esta última palabra (Tari), en Venezuela había muchos Tari y, en el estado Yaracuy de Venezuela, hay un caserío afrodescendiente que se denomina Taría, en cual está ubicado en la circunscripción afrodescendiente donde se realiza este estudio sobre la didáctica de la lengua; según muchos historiadores, sobre todo venezolanos, el nombre de este caserío o poblado proviene precisamente de esa tribu. ([www. simonbolivar](http://www.simonbolivar)).

En el contexto latinoamericano y del Caribe, los historiadores señalan que entre 150 mil y 200 mil esclavizados entraron por Cartagena y fueron distribuidos hacia Ecuador, Venezuela, Panamá y Perú. La concentración más importante fuera de África y un 30% de la población total de América Latina; éstos, más o menos 80.000 quedó en Colombia. (Bianchini, M.CH. 2015:1)

Aproximadamente la mitad de los negros vinieron de la costa del Golfo de Guinea (entre la Costa de Oro y Benín) y la otra mitad de la región del Congo en Angola, y los primeros esclavos negros traídos a tierra firme por los portugueses eran naturales de Cabo Verde y Guinea (Archivo de Indias)

Ortiz (2004:45) habla de cien regiones de origen de los esclavos negros en África, aunque esta cifra no es idéntica al número de dialectos que los esclavos llevaron a América y el Caribe, esto muestra muy bien la multitud de lenguas que había, en consecuencia, no hay informaciones de que se pudieran formar grupos homogéneos con esta gran cantidad y variedad de procedencia, lenguas y dialectos.

Por su parte, el historiador José Novoa Betancourt (1720-1867) localizó 1160 orígenes de esclavos documentados comprados y vendidos en Holguín (Cuba) entre los años 1746 y 1817. (Archivo cubano)

Ha de considerarse que los dueños siempre insistieron en formar grupos étnicamente mezclados para impedir de alguna manera, las insurrecciones. Ortiz (Ob.cit.) pone de relieve que hasta la lengua que sirvió de medio de identificación para una tribu o un determinado pueblo, perdió su papel preponderante en la conciencia del esclavo negro, pues ellos se vieron forzados, cuando se reunían varias etnias y lenguas, a emplear la lengua española como lengua franca. Muchas veces las agrupaciones eran enemigas entre sí, lo que impedía que se desarrollara una lengua como medio de comunicación. (Valdés Bernal, 2008:85)

En las regiones aisladas, como por ejemplo en el este de Cuba, pudieron sobrevivir lenguas africanas, sobre todo en contextos religiosos como fue el caso del famoso lucumí, una lengua de origen nigeriano utilizada sobre todo en las prácticas del culto de los santeros. Gracias a las libretas con informaciones escritas en sus respectivas lenguas y gracias a la tradición oral en aquellos grupos, han podido sobrevivir lenguas africanas, como es el caso del lucumí.

Por otra parte, cuando llegaron los africanos a América y se enfrentaron con la lengua de sus amos y con la de otros africanos que hablaban otras lenguas y dialectos y no poder establecer en consecuencia un proceso comunicacional efectivo, estos

pobladores buscaron otras formas que pudieran hacer el proceso entendible; en consecuencia, inicialmente se desarrollaron formas que hasta ahora se conocen como el nombre de pidgin y que en algunos lugares aún sobreviven; no se trata realmente de idiomas, sino de usos que se podrían definir como formas dialectales. El pidgin deriva completamente del idioma del grupo dominante, es decir, la lengua de los amos que es reducida de toda complejidad sintáctica para permitir la comunicación básica. Según Bianchini, M. CH. (2015:9), hasta la actualidad existen varias formas de pidgin en zonas del Caribe.

El pidgin afroespañol está documentado a partir de los villancicos de Sor Juana Inés de la Cruz, y continúan hasta las primeras décadas del siglo XX, sobre todo en Cuba, el litoral peruano y en el siglo XIX en Río de la Plata. Distinto es el caso de las denominadas lenguas criollas, que en muchos casos nacieron cuando un pidgin con el paso de las generaciones empezó a transformarse en una lengua nativa. Las lenguas criollas son lenguas híbridas en las cuales se reconocen aspectos de los idiomas europeos de las sociedades colonizadoras y aspectos de la raíz africana. En el caso de Bolivia, la población negra es escasa y se ha mezclado con la comunidad indígena de habla aymara.

En las últimas décadas de la trata en el siglo XIX, ante todo llegaron muchos yorubas que dejaron sus huellas en Cuba y Brasil donde la esclavitud duró más tiempo. En Venezuela, donde la trata fue suprimida en el año de 1800, hay pocos yorubas. Ya en el siglo XVII, negros de la Costa de Marfil y de la Costa de Oro fueron traídos a Barlovento (Venezuela) y como el puente más importante de esta región se llamó San Jorge de Mina, los negros que vinieron de allí fueron denominados “mina”. Todavía hay el tambor conocido con el mismo nombre en el Barlovento venezolano.

Se puede indicar también que en 1570 habían llegado a Cumaná estado Sucre, (Venezuela) unos 500 esclavos de Cabo Verde y Guinea y en el siglo XVII los portugueses trajeron esclavos de Guinea, Angola y Benguela. Los franceses buscaban su carga humana en Senegal y Dahomey.

Esta cantidad significativa de étnias hace suponer a la vez la gran diversidad de dialectos y lenguas que hablaban esta oleada de habitantes provenientes de África y que se dispersaron en Venezuela por las regiones de Barlovento, en el estado Miranda, la costa del estado Vargas, el Sur del lago de Maracaibo en el estado Zulia, en una población del estado Falcón llamada Bobure, en el estado Bolívar, específicamente en el Callao y sus poblaciones aledañas, un grupo más minúsculo en el estado Mérida, donde la población en su mayoría es blanca por ser parte de los Andes Venezolanos y, el Municipio Veroes del Estado Yaracuy, donde la población negra se concentra en los caseríos Agua Negra, Palmerejo, Taría y Farriar, La olla y El Chino (Manual de los afrodescendientes: 2006: 12)

La lengua hablada por cada una de estas étnias era su lengua originaria, pues ellos, sus padres y sus abuelos y bisabuelos hablaban en su tierra natal en el momento cuando llegaron no solo a Venezuela sino al resto de Latinoamérica.

Entre estos dialectos o idiomas están el Mandé, el Bantú, el Kwa hablado por las tribus provenientes del sur de Nigeria y el idioma nago, el cual llegó a ser lengua franca entre los negros brasileños.

Los dos grupos lingüísticos dominantes entre los africanos llegados a Latinoamérica son El bantú y el sudanés; los esclavizados generalmente estaban en condiciones de comunicarse con grupos tribales vecinos, mediante el conocimiento de dos o tres lenguas o dialectos, cosa que no le convenía al esclavizador. Por eso, para obligarlos a olvidar su lengua nativa, se les separaba de su grupo tribal y vecino; se les mezclaba con personas de otras tribus. La necesidad de comunicación se impuso y la lengua castellana pasó a ser la lengua usada, con la excepción por citar ejemplo, del Palenque de San Basilio en Colombia.

Ahora, es evidente que a diferencia de los demás ciudadanos, los afrodescendientes están obligados o por lo menos, sienten la necesidad en la práctica de recuperar su bilingüismo que les caracterizó desde su llegada y en el transcurso de los siguientes años a este continente, si quieren expandir y alcanzar su visibilidad

social y fortalecer sus raíces; sea un pidgin, un bozal, un patois... (Villalón, Ma. E, 2011)

3.1.4. ¿Existen actualmente poblaciones afrodescendientes en Venezuela?

Ciertamente, existen actualmente poblaciones afrodescendientes en Venezuela. Según datos aportados por UNICEF, Venezuela tiene 2.391,681 pobladores afrodescendientes, lo que equivale al 10% de la población. (Organización de los Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: OEI: 2012).

Regnaul. B. (2007), representante de CEPAL e investigador y estadista de la Universidad Católica Andrés Bello de Venezuela, al abordar lo referente a las dos minorías étnicas en Venezuela manifiesta que es importante decir que en Venezuela ningún censo general de población ha captado estas poblaciones con la proximidad con la que lo han hecho los censos de Brasil o Colombia. El hecho de no contar con algún instrumento estadístico que visibilice las características particulares de esta población, hace que quienes se encargan de estudiar la exclusión social en Venezuela, y busquen en ella causas de origen étnico, no se puede decir con certeza cuánto y de qué manera afecta esto, la condición de ser afrodescendiente en la exclusión social y por ende educativa.

De acuerdo a los censos que la comisión (CEPAL: 2007) e información aportada por la Red de Organizaciones Afrovenezolanas con respecto a las zonas de población afrodescendiente en Venezuela, se tomaron 10 municipios distribuidos en todo el territorio nacional donde hay concentración de población afrodescendiente y con el objeto de establecer unos parámetros o criterios empíricos a través de los cuales se podría caracterizar o identificar el resto de las poblaciones o comunidades afrodescendientes en el país; estos fueron:

- Criterio fenotípico: alta presencia de población con rasgos negroides.
- Criterio histórico: antiguos enclaves negros.

-Criterio cultural: sobrevivencia de tradiciones musicales, artísticas y literarias con énfasis en la oralidad de ancestros africanos.

Los estados en los que se ubican estos municipios Son: Miranda, Sucre, Vargas, Bolívar, Falcón, Aragua, Mérida, Carabobo, Trujillo, Zulia (al sur del Lago de Maracaibo) Distrito Capital y el Estado Yaracuy.

Con respecto al estado Miranda, es de destacar que este estado cuenta con un número significativo de población afrodescendiente y en donde subsisten algunos rasgos culturales en pro de destacar su identidad; entre sus municipios está la población negra de Barlovento. A través del Proyecto Libre e Intercultural Guaicaipuro, se propone que dicha entidad sea una unidad neohistórica y cultural de la costa central, pues su perfil se vincula a otras comunidades afrovenezolanas y afroamericanas de toda la costa caribeña.

En cuanto al estado Mérida, cabe mencionar que este estado pertenece a la región andina-montañosa; la mayoría de sus pobladores en consecuencia son de raza blanca; no obstante en una comunidad de clima caliente o cálido- (en casi todo el estado predomina el clima frío y existe un pico nevado) llamado Palmarito, hay habitantes de piel negra. Al respecto se cita un escrito que pertenece a la Red de Organizaciones Afrodescendientes de Venezuela (ROA), Veroes, J; (2013) quien escribe un artículo y hace referencia a una conversación sostenida con una hermana y el cual denominó: “¿Negros en Mérida?: “Mi hermana mayor no lo podía creer, quedó con la boca abierta cuando la llevé a Palmarito y le dije que estaba en tierra merideña. Al visitar esta comunidad nos damos cuenta que sus habitantes son descendientes de los esclavos africanos traídos por los españoles para trabajar en las haciendas y plantaciones del sur del Lago de Maracaibo.” (p.2)

Hechas estas referencias, se presenta el mapa de Venezuela en donde solo se resaltan los estados en donde se concentran las comunidades afrodescendientes.



Gráfica N° 3. Estados de Venezuela donde se concentran las comunidades afrodescendientes

En el estado Yaracuy está el Municipio Veroes, donde se desarrolla la presente investigación, conformado por los poblados de Farriar (la capital del Municipio), Agua Negra, Palmarejo, El Chino, Taría y La Olla; comunidades éstas, que integran o concentran la zona negra del estado Yaracuy. Es de destacar que en el municipio Veroes hay otro sector denominado zona amarilla por cuanto aquí no es predominante la población de piel negra sino de tez más clara aunque sean de rasgos negroides.

Como ya se ha indicado antes, la capital del municipio Veroes es Farriar; posee una extensión de 1.059 km². y según el censo 2012 tiene una población de 23.269 habitantes. Las historias de este municipio se remontan a la época colonial en la que

los afrovenezolanos descendientes de los esclavos traídos de África, fueron utilizados para explotar las minas de oro y cobre, además de la recolección de las plantaciones de cacao y plátano.

Durante el siglo XVII, parece que no había pueblos en el Valle de Yaracuy, sino que la población estaba dispersa; sin embargo, progresivamente fueron realizándose concentraciones negroides de los traídos por sus amos y se fueron fundando pueblos y parroquias; tal es el caso de los poblados de Taría, Farriar, Palmarejo, El Chino, Agua Negra, La Olla. Todos estos poblados pasaron a conformar la zona negra del municipio Veroes. El Chino fue la capital de este municipio hasta 1935 cuando pasó a ser la capital Farriar, la cual fue fundada en 1875, bajo el nombre de Las Rositas; El Chino fue la capital hasta 1935 hasta que Farriar pasó a ser la capital.

La actividad económica predominante en el municipio Veroes es la agricultura, obteniéndose el 75% de la caña de azúcar producida en el estado. De igual manera existen aproximadamente mil hectáreas donde se localizan tres importantes industrias procesadoras de materia prima agrícola como son El Central Santa Clara, Industrias Pampero y Smurfit Mocarpel de Venezuela.

Las poblaciones como Farriar, El Chino, Agua Negra, Palmarejo y la Olla constituyen el más rico legado cultural del estado Yaracuy al celebrarse allí los tambores de Veroes que sin lugar a dudas son la mágica y verdadera expresión cultural del pueblo yaracuyano así como también la fiesta de San Juan, que se celebra los 23 y 24 de junio de cada año.

Es claro que este estudio que se está desarrollando es sobre la Didáctica de la Lengua, no obstante, dadas las características del mismo: no se presenta en una comunidad urbana de perfiles muy comunes, universales o generales; bajo los principios de integralidad que se enfoca el estudio; quizá hasta por el mismo desconocimiento fuera del estado, del país y del continente americano de una comunidad afrodescendiente enclavada en uno de los estados más pequeños del país y de considerable población afrodescendiente, se consideró necesario o es procedente desde el punto de vista didáctico, ubicar histórica y geográficamente el estado y el

municipio; por eso, la imagen que se presenta a continuación es el mapa del estado Yaracuy de Venezuela y en donde se visualiza en el noreste del estado, tocando punta con el mar Caribe, al municipio Veroes quien a su vez limita por el sur con la capital del estado Yaracuy que es San Felipe.

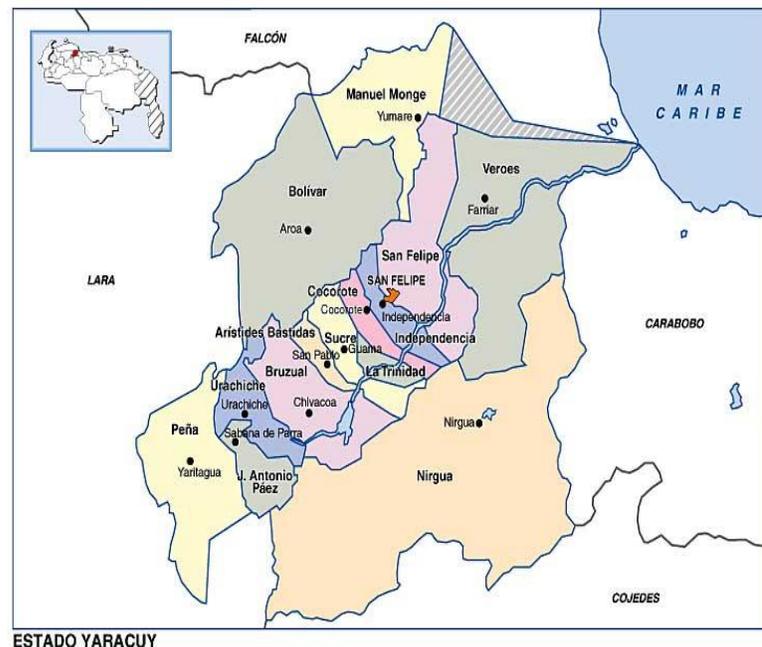


Gráfico N°. 4: Mapa del Estado Yaracuy, de Venezuela.
Fuente: Portal Alcaldía del Municipio Veroes.

Las comunidades negras existentes actualmente en Venezuela, constituyen parte del proceso a lo largo del cual se fue produciendo tanto la relativa mezcla de la población con el resto de los que conforman la comunidad o caserío, como la preservación en un considerable aislamiento de núcleos rurales de dicha población.

A manera de síntesis de este subpunto (3.1.4), la Red de Organizaciones Afrovenezolanas (ROA), y recogido a su vez por la CEPAL (2007) a través de un estudio referido a las poblaciones indígenas y afrodescendientes de Venezuela, presenta las regiones donde existe concentración de afrodescendientes y que se refleja en el siguiente cuadro.

Cuadro N°. 2. Poblaciones afrodescendientes existentes en Venezuela

| Estados | Municipios | Parroquias | Localidades |
|---------|----------------------------|------------|---|
| Miranda | Andrés Bello Pedro Gual | Cumboto | Pueblo Nuevo Cúpira Gual |
| Vargas | Vargas | Caruao | Chuppa Aricagua Osuna Todosana |
| Aragua | Ocumare de la Costa | | Ocumare de la Costa Chua Cata Cuyagua Cepe Choroní |
| Yaracuy | Veroes | | Farriar Agua Negra Palmarejo Taría La Pica del Chino La Olla |
| Falcón | Petit | | Macanilla Mucuquita La Chapa Blas Regnault |
| Zulia | Sucre | | Bobures Gibraltar El Batey Santa María San José de Heus |
| Bolívar | El Callao | | Callao |
| Sucre | Ribero | | Cariaco Campoma |

CUADRO N. 3

Fuente: [http:// www.cepal.org/mujer/noticias/poblacionindigenav.pdf](http://www.cepal.org/mujer/noticias/poblacionindigenav.pdf)

3.1.5. ¿Existen comunidades afrodescendientes en Venezuela que hablan su lengua originaria?

Una lengua que viaja en el tiempo y espacio,
lleva consigo huellas de todo tipo,
testimonios de aquellas sociedades y tiempos
por los que ha pasado.

Manuel Alvar

La reflexión o consideración que encabeza este punto de la investigación es uno de los motivos que nos llevan a pensar si existen en Venezuela comunidades afrodescendientes que hablan su lengua originaria o ancestral.

Al hablar de las lenguas originarias o ancestrales de poblaciones afrodescendientes es también hablar de las transformaciones que han sufrido las mismas a través de varias generaciones por diversas causas: desplazamientos, mezclas, transculturación, multiplicidad de étnias y lenguas provenientes de África y otros continentes, falta de políticas de estado en apoyo a éstas, desinterés o abandono de los mismos afrodescendientes.

Por lo que se acaba de exponer, podemos inferir la respuesta. En primera instancia puede decirse que los idiomas y dialectos hablados por las comunidades afrodescendientes en Venezuela y en la mayoría de los países latinoamericanos y del Caribe son lenguas sincréticas en las cuales son reconocidos aspectos lexicales y gramaticales de raíz africana y aspectos de las lenguas de las sociedades dominantes de los distintos países, sea el español, o el portugués, o de otra nacionalidad. Estas lenguas surgieron para permitir la comunicación entre individuos de distintos orígenes. (Bianchini, M. CH.2015:9).

Es así como del encuentro entre dos mundos distintos: españoles, africanos y la presencia de los nativos o indígenas que ya estaban aquí, nace desde el punto de vista lingüístico una base de datos, de hechos y de cambios merecedores de un estudio de gran interés: el castellano puesto en boca de los negros, el cual constituye una especial modalidad interesante y particular por lo que merece su indagación o estudio

para conseguir argumentación a la interrogante (¿existen comunidades afrodescendientes en Venezuela que hablan lengua originaria?) “estamos, como ya se dijo anteriormente, frente a uno de los aspectos del sincretismo que ha ocupado la atención de miles de investigadores de todas las disciplinas.” (Nguen Djo, I.:2007:7)

Alvar Manuel, llama la atención sobre “cómo en el proceso de cambio que sufre la lengua por su encuentro con una nueva realidad, se produce lo que él llama un triple proceso de adaptación, adopción y creación”. (2000:35)

Se hace entonces necesario, replantearse nuevamente la interrogante ¿por qué los afrodescendientes abandonaron sus lenguas originarias o ancestrales por lo menos en el caso de los afrovenezolanos? Quizá el empeño de estas poblaciones en mantener y recuperar su cultura: cantos, bailes, religión, comida, principios sobre los valores y la familia...no fue el mismo para el caso de la lengua de sus ancestros, que contribuyó a que paulatinamente se fuera quedando en el pasado; aunado a esto el bajo nivel instruccional de sus antecesores que en un gran porcentaje no sabían leer ni escribir. Cabe destacar que estamos hablando de los afrovenezolanos, por cuanto ya en capítulos anteriores se ha indicado que por ejemplo en Colombia, uno de los tres países que ostenta el mayor número de afrodescendientes, tiene comunidades que hablan alguna variedad de lengua o dialecto afrodescendiente.

En resumidas cuentas, entre los principales procesos que actualmente están favoreciendo el repliegue de los idiomas ancestrales y muy particularmente de las lenguas originarias de los afrodescendientes venezolanos, resaltan dos en particular que en última instancia, se remiten a una misma realidad social. El primero, es la escolarización en castellano de las niñas, niños y jóvenes, junto a la creciente participación de los adultos en programas de inclusión social, los cuales, al estar diseñados para las grandes mayorías, carecen de la posibilidad real de acoplarse a las especificidades culturales de los pueblos afrodescendientes y otras minorías étnicas. El segundo es la creciente emigración de individuos y familias afrodescendientes desde sus hábitats tradicionales hacia los centros urbanos y periurbanos del país.

Ambos procesos (castellanización del educando afrodescendiente y migración urbana) se desarrollan en el contexto de una gran desigualdad en la valoración social de las lenguas en contacto, ya que como idioma nacional se le confiere al castellano mucho más prestigio y utilidad que a cualquier idioma, dialecto, lengua. La estigmatización de estos últimos, reflejo de una arraigada desvaloración de las culturas minoritarias, forma parte de la ideología lingüística nacional.

Por otra parte, cuando los pueblos minoritarios se ven en la necesidad de aceptar una educación impartida en una lengua dominante, por lo general aprenden ésta a expensas de la lengua materna, la cual termina siendo desplazada o reemplazada.

Estas ideas llevadas a nuestro contexto particular ayudan a explicar cómo la castellanización de los pueblos afrodescendientes, a través del sistema escolar o de los programas sociales, ha sido y es uno de los principales motores de la homogenización lingüística en Venezuela.

Es así como pese a las reiteradas declaraciones oficiales y a las demandas reivindicativas de los afrodescendientes, ha brillado por su ausencia la acción educativa orientada a satisfacer la necesidad de escolarización referida a la especificidad cultural, dialectal y social de las familias afrodescendientes.

No puede negarse que Venezuela ha experimentado serias dificultades en la implantación de una educación intercultural y a un afianzamiento del fortalecimiento de la interculturalidad como eje integrador y principio de la educación bolivariana desde que ésta empezó a ser visibilizada a partir de 2009. Los desafíos de orden instrumental y conceptual junto a la falta de voluntad política y de un fuerte liderazgo afrodescendiente, han imposibilitado hasta el momento la creación de un sistema intercultural bilingüe a través del cual se fortalezca efectivamente la cultura afrodescendiente y en consecuencia, se valore el habla de los ancestros de estas comunidades y se rescate lo posible.

En Venezuela, la educación en estas comunidades afrodescendientes presenta dificultades que demandan apoyo y requieren colaboración, entre las cuales están:

-Escasa preparación docente: muchos de ellos son desconocedores de la realidad cultural afrodescendiente, poca vocación de servicio y control educativo.

-Escaso número de material instruccional: el cual es un apoyo indispensable para el desarrollo de los contenidos y áreas.

-Poca atención, control, evaluación y apoyo a los nichos lingüísticos y comunidades afrodescendientes, conocedoras de experiencias autóctonas, realidades y vivencias pasadas.

El no contar ya con un número significativo de comunidades indígenas y afrodescendientes que ya no hablan ninguna lengua originaria, ancestral o variedades de estas ha traído como consecuencia que el empobrecimiento de nuestra diversidad lingüística se está agudizando pese al radical giro político que experimentó Venezuela a partir de 1999, cuando una nueva constitución reconoció la condición multicultural y plurilingüe del país al abrirle a los afrodescendientes espacios de participación gubernamental, posibilitando la creación de nuevas leyes e instituciones dedicadas a atender sus necesidades y aspiraciones.

El hecho de que las lenguas continúen mermando a pesar de un envidiable marco jurídico que persigue todo lo contrario, confirma una vez más que, si bien son los individuos los que hablan las lenguas, las condiciones sociales imperantes suelen ejercer una influencia determinante en la evolución de las mismas, favoreciendo su expansión o contracción. En términos generales, no son las voluntades individuales, las buenas intenciones de los legisladores o la perseverancia de algunas personas que puedan determinar el futuro de las lenguas en contacto, sino las condiciones sociales en las cuales éstas interactúan.

De acuerdo a los estudios realizados por el “Grupo de Investigación de Afrodescendientes Venezolanos Simón Bolívar”, en Venezuela se habla más bien de “rasgos y elementos”, no de una lengua o dialectos propios. (www.simonbolivar.org).

3.1.5.1. Procesos fonéticos más comunes del habla de los afrodescendientes en Venezuela

No hay muchas fuentes teóricas que recogen los aspectos referentes a pronunciación o fonética del habla de los afrodescendientes en Venezuela; esto implica que más muestras o evidencias se recogen al escuchar los diálogos diarios y cotidianos de los afrodescendientes en cualquier región, poblado o comunidad del país o, en el contacto directo del investigador con ellos. Es de destacar también que la lejanía o cercanía de la pronunciación estándar de las palabras o expresiones del español hablado por los afrodescendientes está determinada por el nivel sociocultural, geográfico y hasta por la edad de quienes hablan el español.

A continuación se presentan dos décimas extraídas del documento *África en América* (2013:4) que reflejan igualmente dos maneras de pronunciación o aspectos fonéticos de comunidades con un acento significativo del habla como indicativo de su afrodescendencia:

Venga uté a tomái seivesa
y búquese un compañero
que hoy se me sobra el dinero,
En medio de la grandesa.
Dio mirando mi pobesa,
me ha dado una lotería,
y en mi radiante alegría
me ha convertido en poeta
y aquí está mi papeleta,
que no cobrao entuavía.

...

Ah! Si oté no lo cubrá,
si oté todavía no fue,

¿pa qué buca que bebé?
Con qué oté lo va a pagá?
cuando oté lo cubra, anjá,
antonsi ma qui ti muere.
Bebe oté como oté quiera,
como oté como dan gana,
y dumí oté una semana
ma que lan tempo si piere.

En los ejemplos presentados se observa la pérdida de la “s,” la “d” y la “r”, al final: De igual manera se observa el trueque de la “r” en “l” y de la “l” en “r”. Así como también el seseo y la aspiración de la “h”, entre las evidencias más resaltantes.

En este mismo orden de ideas y en la búsqueda de una respuesta a cómo habla la población afrodescendiente venezolana o los rasgos que caracterizan su pronunciación o fonética, según Belrore, M. (2000:143) en la obra afrovenezolana de Juan Pablo Sojo, se observa que atendiendo a los usos, creencias y tradiciones de los negros de Barlovento, el autor “reproduce también su habla con sus deformaciones fonéticas...el castellano que habla esa gente es el popular de Venezuela, con alguno que otro giro propio de Barlovento. Desde el punto de vista fonético, se nota particularmente la caída de la “rr” final, de la “d” intravocálica y cierta tendencia a contraer las sílabas”.

La opinión muy particular de Lewis (1998:100), es que el lenguaje afrovenezolano es un lenguaje “popular” sin aceptar la “africanía” de este modo de hablar.

En la literatura hispanoamericana del siglo XX, abundan los ejemplos de la “pretendida habla del negro”, escritos por autores blancos y negros. En la inmensa mayoría de los casos, el lenguaje especial consiste en el empleo de la fonología popular atribuida exclusivamente a los personajes negros. Las mismas modificaciones fonéticas también caracterizan a los de compatriotas de otras razas; de manera que la

fonética negra es más bien un reflejo de la marginalidad de las poblaciones afroamericanas. En casos muy limitados, las modificaciones fonéticas pueden tener un origen en el lenguaje bozal de siglos pasados pero que en realidad se trata de rasgos dialectales regionales... (Lipski, J; 2004: 281).

Hace más de un siglo el novelista colombiano Jorge Isaacs, ponía en boca de sus personajes un lenguaje “especial” que no era sino una deformación fonética del castellano normal: “Buena tarde, ño Gregorio...sí señó: suba pué...” (María; 1967:374) así hay muchos ejemplos en la obra

Por su parte, Megenny (1998) ha llevado a cabo entrevistas con los pueblos afrovenezolanos de Barlovento donde afirma haber detectado pequeñas discrepancias con respecto al español regional; deslices ocasionales de concordancia, fonética avanzada de algunos sonidos.

Monsonyi, E. y otros (1997) han encontrado modificaciones fonéticas en el habla de Barlovento que muy probablemente reflejan una etapa postbozal: realización de “r” como “l” (“plesidente, tlapo” en vez de “presidente, trapo”); realización de “d” intervocálica como “r” (“poreroso” en vez de “poderoso”); reducción de grupos consonánticos iniciales de sílabas: “nego” por “negro”; “ladone” por “ladrones”; así como una u otra construcción sintáctica que se aparta drásticamente de los patrones del español mundial.

Por último, y volviendo al punto inicial en cuanto a si existen en Venezuela comunidades afrodescendientes que hablan su lengua originaria, en opinión de García, J. (2012) investigador afrovenezolano, en Venezuela no se conservan lenguas de origen africano, con excepción de una especie de creole que se habla en el oriente del país (Estado Sucre y Estado Bolívar) como resultado de contactos desde la época de la colonia con cimarrones e inmigrantes de El Caribe anglófono y francófono, que se desplazaron hacia esos lugares de Venezuela desde mediados del siglo XIX.

BIBLIOGRAFÍA

- Antón, J. y otros. (2012). *Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: del reconocimiento estadístico a la realización de derechos*. CEPAL. Serie Población y Desarrollo N. 87. Santiago de Chile.
- Antón, J. y Del Pololo, F. (2009). *Visibilidad estadística de la población afrodescendiente de América Latina: aspectos conceptuales y metodológicos*. CEPAL. Serie población y desarrollo No. 87.
- Belrose, M. (2000). *África en el corazón de Venezuela. Maracaibo*. Universidad del Zulia.
- Bianchini, M. CH. (2015). *Guía de conocimiento sobre afroescendientes*. Instituto de estudios para América Latina y África.
- G,N. Clements, (2000). *Introducción a las lenguas africanas*. Cambridge University Press.
- Escalante, A. (1979). *El Palenque de San Basilio*. Barranquilla. Ed. Mejoras.
- Forquin (2001). La sociología del currículum en Gran Bretaña. Un enfoque de los retos sociales de la escolarización. Revista de Educación, 282,5-29.
- Lewis, A. (1998). *Análisis y descripción del dialecto palenquero*. Tesis. Jamaica. University of The West Indies.
- Lipski, J. (1997). *Perspectivas sobre el español bozal*. Actas de Segundo Congreso Internacional del Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA) de la Universidad de Maguncia en Gernersheim, 23-27 de junio de 1997.
- López, L.E. (2009). *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz, Plural.
- Medina, A. y Domínguez, M. (2011). *Formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad* .En A. Medina, A. Rodríguez y A. Ibáñez . (Coords.). Interculturalidad, formación del profesorado y educación, Madrid, Pearson.
- Megenney, W. (1998). *Aspectos Del lenguaje afronegroide en Venezuela*. Frankfurt am Main:vervuert; Madrid: Iberoamericana.

- Ministerio de Educación y Deportes (2004). Vice Ministerio de Asuntos Educativos. *Proyecto Libre e Intercultural Guaicaipuro* (2012). Coordinador Asesor: Rivas Rivas, S.
- Mina Aragón, W. (2009). *El Pensamiento Afro; Más allá de Oriente y Occidente. Colombia*. Artes gráficas de Valle Ltda.
- Monsonyi, E. y otros (1997). *Informe preliminar ante la especificidad antropolingüística del “Luango” de Barlovento*. En actas del III Encuentro de Lingüística. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Castellano, Literatura y Latín. Departamento de Idiomas Modernos. 159-167
- Mosquera Mosquera, Juan de Dios (2005). *Las comunidades negras de Colombia hacia el siglo XXI*. Docentes Editores. Colombia.
- Portal de la Alcaldía del Municipio Veroes. Disponible en <http://veroes-yaracuy.gov.ve/portal-alcaldía>. Consulta: 2015, abril 04]
- Regnault, B. (2007). *La población indígena y afrodescendiente de Venezuela y el aporte del censo indígena en el estudio de la asistencia escolar*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de CEPAL, Santiago de Chile.
- Reimers (2000). *Educación, desigualdad y acciones de política en América Latina en el siglo XXI*. En revista Iberoamericana de educación No 23. OEI. Pp. 21-50.
- Triana, H. y Antoverza, H. (2008). *Léxico documentado para la historia del negro en América*. Instituto Caro y Cuervo.
- Valdés, Bernal (2008). *Las lenguas África en Santiago*. Revista de la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 31, 81-107.

WEBGRAFÍA

- África en América. La influencia negra en el castellano* (2013). Disponible en www.students.hum.uu.nl/0420255_africaenamerica.html [Consulta: 2013, marzo 10].
- Alvar, M. (2000). *Estudios Canarios*. En Nguen Djo, I. (2007). *La creación semántica y léxica en el español de Guinea Ecuatorial*. Tesis de grado para optar al título de Doctor. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

Disponible en www.ucm.es/centros/webs/d352/index.php. [Consulta: 2013, abril 21]

Archivo cubano (2000). Disponible en <http://www.archivocubano.org/identificación-componentes-02.htm>. [Consulta: 2013, enero 13]

Caicedo, J. y Castillo, E. (2012). *Infancias afrodescendientes. Una mirada pedagógica y cultural. Colombia*. Disponible en www.oei.es/inicialbbva/infancias-afrodescendientes.pdf. [Consulta: 2014, diciembre 21].

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2007). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile. Disponible en <http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas>. [Consulta: 2014, enero 13]

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2008). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile. Disponible en <http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas>. [Consulta: 2015, enero 23]

Cátedra de Estudios Afrocolombianos. (2010). Ministerio de Educación Nacional. Disponible en <http://www.mineducación.gov.co/162/artcles-89869.pdf>. [Consulta: 2013, julio 14].

[http://www.simón-bolívar.org/principal/bolívar/procedencia de los esclavos negros.html](http://www.simón-bolívar.org/principal/bolívar/procedencia_de_los_esclavos_negros.html). *Creadores somos todos. Procedencia de los esclavos negros de Venezuela*

García, J. (2012). *Afrovenezolanidad e inclusión en el proceso bolivariano. Red de Organizaciones afrovenezolanas*. (ROA) Publicación del Ministerio de Comunicación e Información. Caracas. Disponible: www.mci.gob.ve. [Consulta: 2015, enero, 3]

Grupo de Investigación de Afrodescendientes Venezolanos Simón Bolívar. 2013

Lago de Zota y otros (2012). *Educación para ciudadanos del mundo con identidad afrodescendiente. Caso. Institución Educativa Antonia Santos*. Cartagena de Indias Colombia. Disponible en: <http://redalyc.org/articulo.a0?> Consulta: 2013, abril 15).

Lipski, J. (2004). *Las lenguas criollas de base hispana*. Disponible en <http://www.revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article7view.file79199/9698>. [Consulta: 2015, marzo 16].

- Maguemati Wabgou (2011). “*Estudios Africanos en Colombia desde las Ciencias Políticas y Sociales*”. . Centro de Estudios Avanzados, Programa de Estudios Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires. Disponible www.clacso.edu.ar/subida/clacso/coediciones/...pdf. [Consulta: 2013, abril 13].
- Manual de los afrodescendientes.* Disponible en: <http://www.unicef.org/lac/manualafrodescendiente.2006.pdf>. [Consulta: 2015, marzo 14].
- Monsonyi, E. (1996). *Identidad nacional y cultural popular*. Caracas. La enseñanza viva. Disponible en <http://www.scielo.org.ve/scielo.php>. Consulta: 2015, marzo 14].
- Nguen Djo, I. (2007). *La creación semántica y léxica en el español de Guinea Ecuatorial*. Tesis de grado para optar al título de Doctor. Universidad Complutense de Madrid. Madrid. Disponible en www.ucm.es/centros/webs/d352/index.php. Consulta: 2013, abril 21]
- Perl Matthias (2015). *La población afroamericana en los países hispanohablantes. El español en contacto con lenguas africanas en América*. Disponible en www.scielo.org.ve/scielo.php. Consulta: 2015, marzo 12]
- Rivero, A. (2012). *Palabras De origen africano y representaciones literarias de afrodescendientes en las novelas históricas de Acevedo Díaz*. VI Seminario de Lexicología y Lexicografía del Español y del Portugués Americanos. Universidad de la República Uruguay. Academia Nacional de Letras. Monte Video 16 y 17 de octubre de 2012. Disponible en <http://www.mec.gub.uy/academiadeletras/seminarioLex/programaVI.htm>. [Consulta: 2013, marzo 10]
- Rodríguez, Romero (2006). *Entramos negros y salimos afrodescendientes* .Breve evaluación de los resultados de la Tercera Cumbre Mundial contra el racismo en América del Sur. Revista Futuros, N° 5, Vol. II. Disponible en www.revistafuturos.info/raw-futuro5/entramosnegros.doc. [Consulta: 2014, enero 10]
- Ruiz y Medina (2013). *Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano*. La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianas. Boletín de estudios e investigación N°.14 , enero -diciembre 2013, pp.6-29. Madrid. España. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/> pdf. [Consulta: 2015, junio 09]

Venezuela Tuya. Disponible en: www.venezuelatuya.com/estados [Consulta: 2015, Febrero, 1].

Veroes, J. (2013). *¿Hay negros en Venezuela?* Universidad a Distancia. www.aiu.edu. Universidad. <http://www.poderpopular/a73890.html>.

Villalón, Ma. E. (2011). *Lenguas amenazadas y homogeneización lingüística de Venezuela*. Artículo N° xxxiii/35-36/enero-diciembre 2011:143-170. Universidad Central de Venezuela. Disponible en <http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev-bl/artcle/>. Consulta: 2015, abril 14]

III.2. EL ESPAÑOL DE LATINOAMÉRICA, EL CARIBE Y VENEZUELA

Las variedades utilizadas en nuestro continente se han modelado desde las diversas formas del hablar español que los emigrantes europeos trajeron a estas nuevas tierras. Al establecer ellos un intercambio lingüístico, se van incorporando a la lengua española términos y voces propias de los nativos o indígenas y que posteriormente con la llegada de los africanos traídos a estas tierras como esclavos, se complementa de igual forma el proceso; tal situación ha facilitado la introducción de elementos léxicos de estas lenguas en algunas variedades no solo de Venezuela sino de manera general, del Nuevo Mundo. (Ramírez Luengo, J; 2012).

La lengua española llegó al continente americano a través de los múltiples viajes de Cristóbal Colón y luego con los colonizadores que buscaban nuevas oportunidades y la mayor población de colonizadores que llegaron a América era de Andalucía; los Andaluces se instalaron sobre todo en la zona caribeña y antillana y habían puesto su marca en el idioma llamado “El Andalicismo de América”.

El español en América es lengua oficial de 18 países (Argentina, Uruguay, Chile, Perú, Bolivia, Paraguay, Ecuador, Venezuela, Colombia, Panamá, Costa Rica, Honduras, Nicaragua, El Salvador, Guatemala, México, Cuba y República Dominicana) y convive con otras lenguas indígenas como el Guaraní en Paraguay y Bolivia, el quechua en Perú y Bolivia, el nahualt en México y con el inglés en Puerto Rico.

Por tanto, el español en América es considerado variado como el cubano, el mejicano, el colombiano, el venezolano, el rioplatense... (López, Patricia; 2014)

Este aporte afro al castellano lo ha convertido en una lengua mestiza que tomó expresiones amerindias como tabaco, maíz, batata, sabana, hamaca, jaiba, canoa... y africanas como mondongo, catanga, salar, tanga, chiripa, tula, cumbia, bamba, guineo, para enriquecer su polifonía y su poder de significación. (Mina Aragón. W; 2009:71-72).

En el caso de Venezuela, se une a la confluencia de estas tres lenguas, las posteriores y crecientes inmigraciones a nuestra nación desde distintos países tanto del resto del continente americano como de los otros continentes, lo que ha contribuido a enriquecer aun más el español de Venezuela; tal es el caso de los italianismos, americanismos, anglicismos, arabismos y galicismos entre algunos.

Por otra parte, a raíz de la globalización y el avance de las nuevas tecnologías, al español de Venezuela se han ido incorporando términos, palabras y vocablos que enriquecen nuestra lengua materna o español. Sirva este abordaje como un aspecto introductorio por cuanto la idea u objetivo de esta investigación está orientado básicamente a la indagación de lo concerniente a las minorías étnicas; concretamente los africanismos, al tener presente que se busca proponer una didáctica de la lengua para una comunidad afrodescendiente en el contexto de la afrovenezolanidad.

De igual manera indica el investigador Schwegler; (1999:13) que en algunas regiones como República Dominicana, Cuba, tierras bajas de Colombia... hay la tendencia a la doble negación. Ej: yo no sé no.

En Hispanoamérica, la combinación del pronombre usted y una forma verbal que corresponda al tuteo, se da con frecuencia en la zona andina entre hablantes bilingües que no dominan la lengua española. Este fenómeno aparece a veces en la literatura costumbrista, por ejemplo, de *El partido de la contrapartida del dramaturgo boliviano Raúl Salmón* (1979:191): **Usted tienes** que vérmelo **ustedé**

¿Acaso no **sabes ustedé**?

Ustedé ya lo **vas** a conocer.

Tu comadre de **ustedé** siempre dice...

¿No **quieres quedarte usted** un ratico?...

Otro rasgo mayormente marcado en el Caribe es un tipo de construcción gramatical según la cual se antepone al verbo un pronombre; ejemplo: ¿qué tu quieres que te diga? En tiempos recientes se viene presentando una fuerte tendencia a ligar vocales o palabras, sin hacer la pausa correspondiente; Ejemplo:

Estándar: más agua;

Afrodescendiente: Masagua

Estándar: Niño Jesús;

Afrodescendiente: Niñojesú

Se tiene también por ejemplo, que el rasgo dialectal más claramente identificador de la Argentina lo constituye el voseo, *no es exclusivo de este país pero por alguna razón ha pasado a ser la marca de lo argentino.* (Acuña y otros: 1998; p.5).

Es bueno aprovechar la referencia anterior para recordar que el mantenimiento del *vos* en algunos territorios de América tiene sus orígenes en factores sociopolíticos y geográficos. La dispersión de la población, el grado de su avance social, económico y educativo, el alejamiento de los centros poblados, las dificultades de las comunicaciones, condicionaron en que se mantuvieran o no, ciertas tradiciones lingüísticas; así, a mayor aislamiento, mayor grado de conservación de usos tradicionales en el habla.

Santo Domingo, México y Perú, rechazaron el voseo y asimilaron rápidamente el tuteo. En el caso específico de Venezuela, el voseo se ha mantenido sólo en el estado Zulia (cuya capital es Maracaibo) y...una pequeña parte de los Andes en los estados Mérida, Táchira y Trujillo; por eso se dice que el fenómeno está restringido solamente a una parte del país.(Obediente Sosa, E; 2011:86-95).

Es de destacar además que el voseo utilizado en estas regiones de Venezuela presenta en cada una particularidades en cuanto a la forma en que conjugan los verbos que lo acompañan; es así como un maracucho dice “vos tamáis” y un andino dice” vos tomás”; “vos tomabais” y “vos tomabas”. La diferencia entre uno y otro se da cuando uno tiene las formas verbales diptongadas y el otro no.

3.2.1. Procesos fonéticos más comunes del español de Venezuela

Entre los procesos fonéticos denominados no asimilativos, que se destacan en el uso del español en Venezuela están los procesos de incrementación, los de reducción y los de transposición.

En la incrementación se presenta el caso de la prótesis, la epéntesis y la paragoge.
-La *prótesis* como figura de incrementación consiste en la adición fonética en posición inicial de palabra. Esta ampliación se representa en letras en la palabra escrita. Ej: “(...) gruñó Marisela. ¿Por qué no se acaba de **dir**?

“_____ Ahora podemos vendérsela al turco, aunque sea por las veinte onzas que ofreció **enantes**”. (Doña Bárbara. Rómulo Gallegos).

-La *epéntesis*, recordamos que se produce por el aumento fonético de una palabra cuando se intercala una vocal o consonante en cualquiera otra posición que no sea la inicial ni la final. Ej: Ya no valen su baquía

su fe ni su facultá

catire quita pesares

arrendajo y **turupial**.(Florentino y el diablo.Alberto Arvelo T).

-El *paragoge*, a diferencia de la prótesis y de la epéntesis se produce por el incremento de letras o fonemas no etimológicos al final de la palabra morfema. Ej: “Nosotros no queremos el mal de **nadien**, contimás de una probe sola...que **asina** mismo quiere urtímarle a uno las creaturas... (La casa de la bruja. José Rafael Pocaterra).

También se incurre en el paragoge en la segunda persona del tiempo pretérito simple del modo indicativo; por ejemplo con los verbos **caminastes** por caminaste; **hablastes**, por hablaste; **reistes** por reiste; **fuistes** por fuiste.

En la reducción o supresión está la aféresis, síncopa, apócope y elisión.

- La *aféresis*: es un cambio fonético que se produce por la pérdida de un fonema inicial o la supresión de la parte inicial (una o varias sílabas) de una palabra Ej: “¡Chits! ...-susurró a su oreja-chits! No se mueva! “tan” picando...” (Las frutas muy altas. José Rafal Pocaterra).

“-Pa servirle **ñor** Marcelino, pase palante...” (La Trepadora. Rómulo Gallegos”).

-Síncopa: se denomina así cuando la pérdida de un fonema o sonido ocurre en el interior de una palabra. Este caso es muy usual en Venezuela; así entre las personas de bajo nivel educativo y edad avanzada es característico el uso de palabras a las

cuales se les ha omitido una consonante y a veces vocal y consonante como por ejemplo: toavía, meicina, alrededor, terminao, en vez de todavía, medicina, alrededor y terminado.

Otro ejemplo lo podemos sacar de una muestra de la copla ya antes referida: Florentino y el diablo de Alberto Arvelo Torrealba.

“El que va a dormir en el suelo
Pega en la tierra el **oío**:
Si tiene sueño liviano
Nunca lo matan **dormío**.
los gallos están cantando,
escúchales los **cantíos**
los perros están aullando,
recuerde lo **convenío**...”

-Apócope: como en los otros tipos de supresión, la apócope se produce también por una economía verbal. Un ejemplo puede observarse en la siguiente construcción: ¿cuánto hay **pa** eso?. El hombre tuvo que **desertá**.

-Elisión: la elisión consiste en la supresión de una vocal con la cual acaba una palabra cuando la que le sigue también empieza con vocal o con h. Ej:

“Nosotros recogemos a **golpe e** sombrero o **golpe e** perola lo que es lo mismo”.
“¡Epa amigo! Se le cayó l'**harina**.”

En la transposición se tiene la metátesis. La figura de transposición como el mismo nombre lo indica, consiste en el cambio de posición de los fonemas de un vocablo. Al grupo de la transposición pertenece solamente la *metátesis*. En la metátesis no se pierden ni se añaden sonidos, sino que los mismos cambian de lugar dentro de la palabra. Como ejemplo pueden citarse las palabras **Grabiél** por Gabriel; **murciégalo** por murciéleago; **naide** por nadie.

En lo que respecta a los procesos asimilativos se evidencia en el español de Venezuela el trueque de *r* por *l*; el trueque de *l* por *r*; el trueque de *r* por *s*; el trueque

del fonema *h* por *g*; la simplificación de un grupo consonántico y la reducción de vocales.

En el caso del trueque de **r** por **l** podemos ejemplificar los términos **amol** por amor; **cambul** por cambur; **pelmiso** por permiso y **calne** por carne.

En el trueque de **l** por **r** podemos citar los términos **sarpicado** por salpicado; **argunos** en lugar de algunos; **sordados** en vez de soldados; **partó** por paltó.

En el trueque de **r** por **s**, se sustituye la **r** del correcto uso de la palabra por la **s**. Ej: **Caslo**, por Carlos; **infiesno** por infierno.

El trueque del fonema *h* por *g*; se ejemplifica en el caso de las palabras **guérfano** por huérfano; **gueno** por bueno; **güeco** por hueco; **güellas** por huellas.

En cuanto al yeísmo, se tiene como hábito o costumbre que en Venezuela se pronuncia la *ll* como si fuera *y*.

Se entenderá el término asimilar o asimilativo cuando se altera la articulación de un sonido del habla, sometiéndolo a otro inmediato o cercano mediante la sustitución de uno o varios caracteres propios de aquel por otros de éste.

En cuanto a los vicios de dicción y construcción se observa el pleonasma, el solecismo, y barbarismo.

El pleonasma es una figura de construcción que agrega términos innecesarios a la expresión pero que se utiliza en muchos casos par dar vigor, energía y sugestión al discurso. Ejemplo de pleonasma comúnmente utilizado en el lenguaje coloquial o cotidiano del venezolano se observa en las expresiones: lo **olfateó con su nariz**; dime **la verdad sin ocultar nada**; **sube para arriba** que estoy aquí; lo **vi con mis propios ojos**.

En lo que respecta al barbarismo, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2010) lo define como “un vicio del lenguaje que consiste en escribir o pronunciar mal las palabras, o emplear vocablos impropios. Comprende tanto los extranjerismos, o sea, los vocablos foráneos que tiene sus equivalentes castellanos, como la deformación de vocablos de la lengua propia”. Hay barbarismos de primera, segunda, tercera y cuarta clase.

Barbarismos de primera clase: están integrados por la incorrecta pronunciación de las palabras porque se acentúan mal; porque se pronuncian incompletas. Ej: caracteres en vez de caracteres; **régimenes** en vez de regímenes; méndigo por **mendigo**.

Barbarismos de segunda clase: se refieren a las palabras mal escritas ortográficamente. Ejemplos: **presición** por precisión; **haora** por ahora; **ablar** por hablar; **habrir** por abrir; **hací** por así; **precente** por presente; **lijero** por ligero.

Barbarismos de tercera clase: consiste en usar inapropiadamente un término o palabra. Es decir, se usa con una acepción o significación distinta de la legítima; ejemplos: cara lívida por cara pálida; **estar obstinado** por estar aburrido; niño **engreído** por niño mimado.

Barbarismos de cuarta clase: son todas aquellas palabras extranjeras que innecesariamente se emplean y que no deberían usarse porque existe una palabra en nuestro idioma que significa lo mismo. Ejemplos: affaire en vez de amorío, **noviazgo**, relación; **full** por lleno; **weekend** por fin de semana; **okey** u **ok** por correcto, está bien o perfecto; **training** por entrenamiento.

Partiendo del hecho que la concordancia supone un medio de relación interna entre las palabras y que consiste en la identidad de accidentes o categorías gramaticales, en el habla venezolana llama la atención expresiones como: “El quiosco de **lo pavos**”; “mi negro **pelo quietos**”; **hubieron fiestas** en toda la parroquia. (Universidad Nacional Abierta; Lengua y comunicación; 2010:55).

De igual manera en el habla venezolana llama la atención expresiones o voces que son de uso popular en extensas regiones de España y América. En el aspecto fonético la lengua vulgar en algunas palabras cambian el acento de sitio y en vez de decirse *por ahí*, se dice *por ái*, así como **máiz** por maíz.

Existe también en el lenguaje vulgar la tendencia a la diptongación deshaciendo el hiato. Esto se da en los grupos vocálicos a, e, o con el oscurecimiento de alguna: **rial** por **real**, **pior** por **peor**, **piazo** por **pedazo**, **tualla** por **toalla**.

Igualmente, la *d fricativa intervocálica*, que se pierde en *ado* en la pronunciación común, se pierde en bastantes regiones españolas, americanas en la lengua vulgar en las otras terminaciones: desordenada-**desordená**; colada: **colá**; sentada: **sentá**; sentido: **sentío**; menudo: **menúo**; peludo: **pelúo**; en algunos casos esta pérdida se deba a veces a descuido sistemático en el uso de la lengua vulgar.

Por otra parte, asimilaciones verbales no admitidas en la lengua culta es el uso de la *s* en la segunda persona del singular: se dice *hablaste, jugaste, realizaste* en vez de **hablastes, jugastes, sacastes**; este uso a veces trasciende a la lengua escrita. Después el vulgo ha conservado diversas combinaciones: *enantes, endenantes, antier, anteayer*; algunas de las cuales han tenido antes acepción literaria. De igual manera, en América y España la terminación *cencia* suele ser *encia* (**pacencia, concencia**).

3.2.2. Africanismos en el español de Latinoamérica y Venezuela



Gráfico N°5. Niños afrovenezolanos de la Escuela Primaria Abigaíl Lozano del Municipio Veroes del estado Yaracuy (Venezuela)

El mundo africano dejó sus improntas en todas las lenguas de los países que participaron en el comercio triangular, ante todo el involucrado en la trata y la colonización; es de destacar en este aspecto, la mezcla de múltiples lenguas africanas con las indoeuropeas habladas en América, tales como el español, francés, portugués e inglés. En menor medida el holandés y el danés. Tratamiento aparte merecen

aquellas africanas que interactuaron con lenguas indígenas como los garifunas y el saramaka.

España y Portugal al recibir importantes cuotas demográficas africanas subsaharianas, convirtieron el pidgin que se formó en el África, en la lengua que hablaban dichos secuestrados, en un afroespañol, que al pensar de Álvarez Nazario, es la lengua que se hablaba en el Palenque de San Basilio, del cual cruzaron al Atlántico voces como fandango, mondongo, rumba, etc.

De esta manera, la relación entre los tratantes europeos y los africanos, debió dar una lengua de contacto o pidgin que a posteriori, al ir creciendo en léxico se constituyó en una lengua criolla, valga por caso, la del archipiélago de Fernando Po y la de Cabo Verde, algunos de cuyos hablantes arribaron a Cartagena. (www.utchvirtual.net/centrofago/documentos/linguista)

Trabajos como el de Velázquez, R. (1974) “Gentilicios Africanos del Occidente de Colombia”, indican que apellidos como Madagascar y Mozambique por ejemplo, son procedentes de África. No obstante es de destacar que muchos esclavizados llegaron a nuestras playas no con su gentilicio original sino con el del puerto donde fueron obligados a embarcar.

Del citado artículo de Rogelio Vázquez, se recoge este listado el cual se considera suficientemente representativo:

Acué, Aguamú, Ambulia Ardda, Angola, Arará, Ati, Baca, Balanta, Bañón, Bato, Beté, Beltré, Biafara, Bioho, Bran, Briche, Cachimbo, Canga, Carabalí, Catanga, Casanga, Coco, Comgo, Cuambú, Cuca, Cafí, Culango, Chala, Chamba, Chara, Chato, Chocó, Eagba, Fanti, Gurumá, Guají, Guama, Guasá, HavCongoí, Kikongo (que quiere decir, los del país de Congo); originariamente era Kongo, Ludando, Lucumí, Mandinga, Maní, Matamba, Nagó, Oconga, Ocoró, Oquesí, Popó, Possú, Sanga, Solintan, Simitica, Soco, Tagba, Tabí, Tembo, Viví, Sape.

Posteriormente el autor amplía el listado con los siguientes apellidos:

Abipe, Acadio, Achadu, Anisares, Aponza, Atica, Ayobí, Baylador, Banguera, Baguí, Basante, Bassan, Bolué, Boya, Cacaraca, Campaz, Canca, Cancan, Cantoni, Caraba,

Carca, Cillore, Colla, Congolino, Copita, Conú, Cosal, Cuenú, Chacachaca, Chato, Chigualo (reunión donde se consume licor) Dinás, Dori, Guanga, Lucumadu, Manyoma, Mesú, Mosumi, Naguala (cesto para cargar guarapos o licor) Nato, Ocara, Pallasú, Pángo, Samboní, Sangay, Saquí, Sétre, Timaná, Timote, Thomposeño, Turane, Tori, Torisano.

Existen muchos aportes lingüísticos de origen africano en el español de Venezuela, ellos han ayudado a elaborar un vehículo para la comunicación interna y propia del pueblo. En otros términos, del mundo africano se mantienen en nuestro país numerosas expresiones verbales, testimonio de su influencia en la cultura venezolana. Algunas poblaciones de la región de Barlovento (estado Miranda de Venezuela) se denominan con vocablos de origen africano: Tapipa, Cumboto, Tácata, Cúpira, Curiepe y otros más. El léxico de origen africano incorporado al español general comprende nombre de plantas y frutas: malanga banana; de comidas y bebidas: mondongo, guarapo; de instrumentos musicales y danzas: chimbanguele, cumacos; sustantivos diversos: macuto, bamba (labio grueso). Fernández, J. (2015).

Para destacar la importancia de la africanidad en la configuración lingüística entre los pueblos afro de América Latina, Perea Chalá Alumá (2007) y Mina Aragón, W. (2009), coinciden en que han sobrevivido vocablos y términos africanos en las formas del hispanismo en las comunidades negras, tales como coco, Angola, congo, chamba, mandinga, maní... (P.18).

El documento "África en América" (2013) refiere los siguientes términos de procedencia africana: banana, bayaya (especie de hormiga), quimbumbia o cambumbia (juego infantil con una tabla larga; conga, bembé, bambuco. (p.32)

Desde el punto de vista didáctico, se tiene que la escuela en vez de preservar, promueve la sustitución de algunas palabras, aunque no logra cambiar de manera total la pronunciación que está arraigada a los hábitos o rasgos dialectales que identifican a las personas como miembros de un país, pueblo, o comunidad, como en el caso de las comunidades afrodescendientes. De manera casi anecdótica, Guitarte, Guillermo L. (1993) indica que durante las guerras de independencia de los países

hispanoamericanos, en Colombia, los soldados españoles descubrían a los americanos porque pronunciaban la *z* como *s*.

Otro factor que hasta el presente, ha permitido la afluencia, incorporación o permanencia de vocablos africanos en Latinoamérica y el Caribe ha sido por ejemplo, la llegada permanente de babalaos y mayomberos lo que se ha convertido en una forma de revitalizar no sólo los ritos de las regiones de comunidades afrodescendientes sino también contribuyendo de esta manera a la permanencia del vocablos propios de ese lenguaje: un lenguaje ritual como en Colombia y en Brasil. En este último país la jerarquía Candomblé suele importarlos directamente de África; en estos dos países algunos sacerdotes africanos quedan sorprendidos en la forma en que sus homólogos de América han preservado cuasi congeladamente la ortodoxia ancestral y llevar consigo la lengua.

En este mismo orden de ideas, es decir en relación con las conservaciones de las lenguas africanas o por lo menos expresiones y vocablos, se pueden presentar como pruebas las canciones rituales tanto yorubanas como congas propias de los espacios mágicos religiosos, por ejemplo, aguemino, canto Asoyin, canto Ebioso, iya modupue, al lado de todo un repertorio interpretado por Mercedes Valdés, Míster Babalu, Justi Barreto, etc; características del folklore cubano; otro tanto sucede en el candomble y macumba brasileros. ... (Perea Chalá Alumá, 2007:11).

En el caso de Río de la Plata (Uruguay), los aportes lingüísticos de africanos y afrodescendientes al español rioplatense han sido estudiados por diversos investigadores los cuales examinaron cuatro novelas históricas de Eduardo Acevedo. En las mismas aparecen palabras de origen africano como: bombero, cachimba, cachimbo, candombe, catinga, fulo, mandinga, marimba y muleque, describiéndose además la presencia en ella de personajes afrodescendientes y destacando las diferentes formas de tratamiento que utilizan para dirigirse a personajes de mayor autoridad. (Rivero, A; 2012).

En cuanto a Brasil y Uruguay, es de resaltar que diversas fuentes lexicográficas, documentales y literarias, han permitido analizar una serie de vocablos de origen

africano que se registran en el portugués de Brasil y el español de Uruguay. Se trata de: bunda, candombe, capanga, catanga, malungo, mandinga, moleque/muleque y mucama, vocablos consignados en Pereda Valdés (1968) y Laguardia Trías (1974) y que pueden ser estudiados para el caso del portugués brasileño. Por otra parte, vocablos que estaban vigentes en el español y el portugués del siglo XIX, dejan de usarse en el español actual y se mantienen vigentes en el portugués como moleque/muleque; mientras que ciertas palabras, prácticamente dejan de usarse en el portugués y se mantiene en el español como candombe y mucama. Otras voces como capanga, catanga o bunda, se conservan en ambas lenguas, aunque en el caso de esta última, su uso en el español del Uruguay parece restringido en el presente a la zona fronteriza con Brasil. (Alkmim, T. Borba, L. de Rocio y Cool, M; 2012).

Álvarez López, L. (2012) en su artículo referido a nombres de procedencia afrodescendientes utilizados o existentes todavía en Monte Video y Río Grande, indica que se registran los términos banguela, cabinda, cafre, calengo, camunda, casanche, congo, fula, huasa, Luanda, lubolo, magi, mandinga, mina, monyolo, Mozambique y quiasma. Los resultados revelan la predominancia del bantú.

En este mismo orden de ideas, el diccionario de africanismos de Puerto Rico (2000) recoge una serie de palabras, términos, o expresiones de influencia u origen africano, que son parte ya del español. Refleja el mismo que dichas palabras son derivadas de vocablos que se introdujeron en Puerto Rico. En él se asientan los siguientes términos, palabras, términos o expresiones:

Abombarse: empezar a corromperse el agua, otros líquidos o comida

Anamú: planta o yerba

Angolo: esclavo procedente de Angola, país africano

¡Aylelolé lelolá! ¡aylelolé lololá!: estribillo usual en las canciones campesinas de Puerto Rico

Babú: nombre de baile de bomba

Bachata: jolgorio, parranda, diversión bulliciosa; broma, burla

Bailes de bomba: bailes de origen africano o afroantillano acompañados del tambor llamado bomba y de los cantos particulares de igual denominación.

Balele: baile de tambor de los negros

Bambulaé: baile y son de bomba de identificación holandesa (de la tradición de los negros y mulatos de curazao)

Baquiné: velorio de carácter religioso-festivo, de un niño de corta edad, especialmente entre negros

Belembe: planta

Belén o belén-corrído: nombre de baile de bomba

Bembe: labio grueso, particularmente el del negro

Bomba: tambor de madera, con una sola membrana; fabricado con cuero de cabra. También, composición musical negroide, cantable yailable que se acompaña con el repique del tambor llamado bomba

Bombotó: torta dulce hecha con harina de trigo y azúcar negra

Bongó: tambor pequeño de madera, con membrana de cuero de cabra

Bululú: alboroto, tumulto, escándalo (voz decadente)

Burundanga: mezcla de revoltijo o cosas inútiles o de poca importancia

Cachimbo: pipa de fumar

Calalú: nombre de baile de bomba

Candungo: recipiente del fruto de la planta llamado güiro, güicharo, marimbo o carracho

Candungué: nombre de baile de bomba

Cangá: esclavo procedente de las costas y regiones interiores de Sierra Leona

Carabalí: denominación tribal de ciertos esclavos procedentes de la Costa de Calabar, en el Golfo de Guinea

Cocobalé: nombre de baile de bomba

Cocolía: cangrejo pequeño de río

Cocolo: de rasgos negroides bien acentuados y de sangre africana pura o casi pura

Cocoroco: persona de mucha importancia social, intelectual o políticas

Cogioca: afán de obtener ganancias o utilidad por medios dudosos

Conga: baile de salón de origen afrocubano, alcanzó su mayor boga en Puerto Rico de 1930 al 40

Congo: Esclavo que venía del congo; también variedad de plátano

Cúa: palillos de madera (se usan dos) para repicar sobre el costado de un tambor, en los bailes de bomba

Cunyá: nombre de baile de bomba. Llamado también masón

Curiquinque: baile de bomba traído por esclavos que antes estaban en las costas de Ecuador

Chachachá: baile moderno de procedencia afrocubana, introducido en Puerto Rico a mediados de la década de 1950

Chalungo: chapucero

Chamaluco: variedad de plátano, sinónimo de mafafo

Changa: insecto roedor de las raíces de las plantas

Chango: determinado pájaro de color negro; también persona que se comporta con orgullo y envanamiento

Changüí: baile de tambor de los negros

Cheché: valentón, matón, persona que se distingue o sobresale por la ejecución de algo

Chévere: algo excelente, de calidad superior, muy satisfactorio

Chimba: montón de leña cubierto de pajas y tierra que se quema en un hoyo para producir carbón vegetal

Chumbo: variedad de plátano

Danuá: baile de bomba arraigado en Puerto Rico por influjo de los negros que vinieron de las Islas Vírgenes bajo la soberanía de Dinamarca (Santomas y Santa Cruz)

Dengue: enfermedad epidémica propia de los países cálidos

Enfuncharse: enfadarse, enojarse

Farufa: mezcla de enredo, confusión

Fuácata: inopia, miseria, pobreza

Fufú: comida afronegroide, hoy olvidada, hecha a base de plátanos, calabaza, malanga, ñame, hervidos y amasados; también se dice así a hechizos y brujerías

Funche: comida hecha con harina de maíz. También llamada marifinga

Gandul: grano no comestible

Gongolí: tipo de gusano cilíndrico que mide de dos a tres pulgadas de largo, rojo, negruzco

Grasimá: nombre de baile de bomba

Güembé o Cuembé: nombre de baile de bomba

Güimbo: variedad de plátano; sinónimo de mafafo

Guinea: gallina procedente de Guinea: pequeña, de cresta ósea, cabeza pelada, plumaje negro azulado con manchas blancas, cola corta y puntiaguda

Guineo: fruto del banano, de pulpa blanca que puede comerse crudo cuando ha madurado

Güiro: planta que produce un calabacín largo y curvo que es utilizado en los campos como vasija. También se le denomina güícharo o marimbo

Gunda: bejuco que produce un fruto parecido a la papa

Guarapo: bebida que se prepara con el jugo de la caña de azúcar

Guateque: nombre de baile de bomba, muy alegre y bullicioso

Ibo: nombre de una de las distintas procedencias de los esclavos; tribu, puerto de embarque

Jelengue: fastidio, molestia, majadería, contratiempo

Jelofe: esclavo procedente del Sudán

Jurutungo: lugar lejano, sitio apartado

Leró: nombre de baile de Boma

Macaco-ca: dicese peyorativo de una persona fea, deforme, repugnante, en alusión a una especie de mono

Macandá: obra o trabajo de brujería

Macuenco: flaco, débil, enclenque

Membí: persona sospechosa de deslealtad al régimen español

Mafafo: variedad de plátano

Malagueta: árbol silvestre que produce un fruto de olor y sabor aromáticos.

Malambo: machete

Malanga: variedad de yautía

Malungo: se dice del gallo y gallina grande

Mambo: música y baile afrocubano, extendido a Puerto Rico hacia los comienzos de 1950.

Mamplé: ron de ínfima calidad, fabricado clandestinamente; también amaducho, mogola (en Loiza Aldea)

Mandinga: esclavo que pertenecía a tribus mandingas, del Sudán Occidental.

Mariandá o mariyandá: nombre de baile de bomba

Matiangola: nombre de baile de negros traídos de Angola

Maricongo: variedad de plátano también conocida como semicongo

Marimba: instrumento musical africano traído por los esclavos

Mendé: determinadas prácticas folklóricas del pasado, entre gente de color

Merengue: baile introducido a Puerto Rico desde Santo Domingo y Haití hacia 1842, y prohibido por inmoral por el gobernador Pezuela. Después se introdujo de Santo Domingo un baile de salón con el mismo nombre

Milonga: baile africano; barullo, enredo

Miñana: abono obtenido de los desperdicios en la fabricación del azúcar

Misorioco: persona excesivamente fea o rara en su apariencia

Mofongo: comida criolla hecha con plátano verde frito o asado y luego se maja, añadiéndole sal y pedazos de chicharrón de cerdo

Mondongo: adefesio, traje o adorno ridículo (no es comida)

Monga: gripe, catarro fuerte

Mongo: persona de gran pereza y flojera, a consecuencia de una debilidad orgánica o enfermedad

Motete: atadijo, lío, envoltorio

Mozambique: esclavo procedente de la región africana de Mozambique. También se aplica a cierto pájaro negro

Nangobá: o *nangobaa*: negro perteneciente a determinada tribu africana, que con otras tribus constituyeron en San Juan una especie de cofradía, hermandad o sociedad

Ñafitear: sisar, hurtar

Ñame: raíz tuberculosa comestible

Ñangotarse: acucillarse, ponerse en cuclillas; acobardarse

Ñango: que tiene partes del cuerpo torcidas y débiles

Ñeñeñé: tontería, necedad, irresolución, blandenguería

Ñoco: persona a quien le falta un dedo, una mano o un brazo

Pachangá: baile, fiesta, golgorio

Pian: enfermedad de la piel que padecían todos los negros que venían de África o nacían en las colonias americanas y era una de las principales causas de muerte entre ellos

Palo cachimbo: planta

Pon: pudín de batata, calabaza y yautía majadas, además de harina de maíz y melaza.

Quimbamba: lugar indeterminado y muy lejano; sitio remoto

Quimbombó: fruto comestible que produce una planta. También se le dice quingombó

Ron de malegueta: bebida embriagante hecha con el frito de la malagueta, planta de olor y sabor aromáticos

Samba: baile de salón de origen afrobrasileños, conocido en Puerto Rico desde 1940 aproximadamente

Sambumbia: bebida o comida mal preparada y de aspecto desagradable, mezcolanza, repugnante

Sicá: modalidad de los bailes de bomba

Sínsoras: lugares remotos

Sucusumuco: hacer o decir algo con cautela o a lo callado

Taita: padre; se aplicó en el pasado a los negros ancianos

Tengue: lloriqueo caprichoso de los niños pequeños, para hacerse mimar y complacer en sus gustos

Timba: tambor también llamado bomba

Timbeque: nombre de baile negroide

Titingó: alboroto, escándalo, pendencia

Tostón: fritura de plátano vede aplanada

¡Umjú!: interjección del afroespañol puertorriqueño, que significa asentimiento

Yacó: hechizo, maleficio

Yerba cangá: planta medicinal. Se le dice también yerba de clavo

Yonyón: hongo o seta

Yubá: jolgorio, fiesta, diversión bulliciosa. También baile de bomba.

Friedemann, Nina (2000:64) hace referencia a algunos nombres y términos que se han incorporado al español de Latinoamérica y el Caribe, relacionados básicamente con las étnias entre los que se encuentran las palabras: “Biohos, Cabindos, Mandingo, Balantas, Macondos, Kimbundos o Basongos”; así como también los calificativos usados para referirse a niños y adolescentes; muleques, cuando se habla de niños varones de seis a catorce años; mulecas, cuando se habla de niñas de seis a catorce años. Entre catorce y dieciocho años son mulecones o muleconas; si son recién nacidos: mulequines o muñequillos.

Términos como Matamba, Masinga, Malemba, Angola, Songo, Miangoma, Nanguma, Quillembé y Lamba, son nombres de arroyos y caseríos en lugares cercanos a Cartagena-Colombia. De igual manera, los nombres Matamba y Mungarra son de procedencia bantú y en Costa de Marfil-Colombia; también hay un nombre de poblado denominado Beté. (Del Castillo: 1999).

Bullerengue, candé y mapale, se unen a los términos de procedencia africana y los cuales están relacionados con los bailes y la música (González, Henríquez: 2007)

3.2.3. Lenguas, dialectos y registros: aspectos a considerar en el español de Venezuela

El dialecto a grandes rasgos se entenderá como variantes, variedades, uso particular, habitual o diferencial de hablar una lengua, asociada frecuentemente con una determinada zona geográfica; de allí que se use también el término de geolecto. Coseriu, E. (1993) lo denomina *variedad sintópica y norma espacial*. Este uso particular afecta los aspectos fonológicos, léxicos y sintácticos del habla pero no los semánticos.

Por su parte, Cassany, D. y Luna (2002) definen el término dialecto como “rasgos diferenciales entre maneras de hablar una lengua en lugares separados o unidos por los factores geográficos, históricos, sociales y generacionales” (p. 439).

El concepto de dialecto lleva aparejado un factor de concienciación en el sentido de que los hablantes suelen tener una percepción más o menos clara respecto de la variedad que usan; esta percepción de los hablantes, unida a unas características lingüísticas determinadas, permite identificar los dialectos como realidades lingüísticas distinguibles de otras; un dialecto existe cuando los hablantes se consideran miembros de una comunidad de habla dialectal circunscrita a un determinado territorio; es decir, cuando consideran que su variedad está suficientemente diferenciada de otras y cuando interpretan y valoran de forma semejante la variación sociolingüística.

Se evidencia entonces, que al hablar de dialecto, intrínsecamente estaremos hablando de rasgos dialectales; lo cual no es más que las particularidades que identifican, precisan y definen el habla de un determinado sector geográfico, región, comunidad o agrupación. Algunos autores que se citarán en este estudio se inclinan por denominarlos “variedades dialectales” o “variedades del lenguaje”.

La ventaja de tener un término general que abarque todos estos conceptos, es que nos permite preguntar ¿qué base existe para hacer una distinción entre los últimos términos? por ejemplo, ¿por qué hay algunas variedades llamadas lenguas, y otros

dialectos distintos de esa misma lengua? Lo cierto es que no hay una base sólida que nos permita hacer tales distinciones. De esta manera, las clases más conocidas de variedad lingüística son la lengua, el dialecto y los registros. Conceptos a veces indiferenciables tanto en el momento de encontrar la definición general para cada uno de ellos y que lo distinga de los demás, como desde el punto de vista de encontrar criterios para delimitar variedades. Pero es parte de nuestra cultura el distinguir entre lenguas y dialectos.

De hecho, solemos hacer dos distinciones diferentes al usar estos términos, y podemos sacar conclusiones de este hecho acerca de la visión del lenguaje que la cultura nos ha hecho heredar, al igual que podemos usar el vocabulario como prueba de otros aspectos de la cultura.

Nuestra distinción entre lengua y dialecto es debido a la influencia de la cultura griega, puesto que en griego ésta se hizo a causa de la existencia de una cantidad manifiestamente distinta de variedades de lengua escrita que se usaban en la Grecia clásica asociadas cada una de ellas con regiones distintas y usadas en distintas clases de literatura. Así, el significado de los términos griegos que se tradujeron como lengua y dialecto era de hecho bastante distinto del significado que ahora se atribuye en inglés a estas palabras. Sus equivalentes del francés son quizá más semejantes a los del griego, ya que la palabra francesa *dialecte* se refiere sólo a las variedades regionales que poseen escritura y literatura, en contraposición a las variedades regionales que no tienen literatura, las cuales recibe el nombre de *patois*.

De esta manera, podrían considerarse dos elementos para diferenciar lengua de dialecto: por una parte, hay una diferencia de tamaño puesto que la lengua es más extensa que el dialecto. En este sentido, podemos referirnos al inglés como una lengua que contiene la suma total de todos los términos de todos sus dialectos, incluyendo el inglés estándar como uno más entre ellos (el inglés de Yorkshire, el inglés de la India, etc.). De ahí, pues, el mayor tamaño de la lengua inglesa.

La otra diferencia entre lengua y dialecto es una cuestión de prestigio, prestigio del que posee la lengua y del que el dialecto carece. El que una variedad sea llamada

lengua o dialecto depende del prestigio que uno cree que tal variedad tiene, y para mucha gente este es un asunto muy claro, que depende del hecho de que sea usado en la escritura formal.

Schuchardt (1890) ante la pregunta ¿qué es dialecto?, manifiesta que *nos encontramos ante una noción abstracta, sin una concreta existencia real: en el interior de la misma comunidad lingüística y del mismo dialecto, encontramos innumerables hablas individuales, que varían según el sexo, edad, temperamento, cultura, etc. (p.24)* Al mismo tiempo estas hablas influyen una sobre otra, recíprocamente y en gran medida, pero sin llegar a suprimir las diferencias existentes entre sí, porque la moda actúa aquí también con fuerza irresistible.

Considerando la apreciación hecha por Schuchardt y como criterio básico de referencia para la enseñanza de la lengua, podría proponerse enseñar en la escuela el uso oral que sea tenido como deseable por la comunidad en que el alumno se desenvuelve, esto es, la variedad dialectal o modalidad lingüística que la comunidad siente como prestigiosa y el modelo que sirve cumpliría tres funciones: *una comunicativa*, basada en la intercomprensión del individuo con todos los hablantes que participan del mismo sistema de lengua, una función *comunitaria*, como elemento de identificación de grupo, en diferentes niveles culturales, que no se excluyen, sino que se superponen de manera flexible: nacional, regional, local...; y unas funciones *individuales*, es decir, que permitan la integración social del individuo, evitando los usos excluyentes o disociables.

Desde estas perspectivas funcionales y teniendo como fundamento las investigaciones y orientaciones pedagógicas actuales, se centran no sólo en la adquisición del código lingüístico, sino también en las formas de utilización del código, admitiendo variedades aceptables según las circunstancias geográficas, culturales, sociales y comunicativas. La escuela está, no para eliminar una variedad de lengua _la que se tiene espontáneamente y sustituirla por otra de manera forzada y encorsetada- sino para dotar a los alumnos de la posibilidad de usar las variantes apropiadas a las situaciones diversas.

Nuestro lenguaje también está determinado por lo que somos; ésa es la base del dialecto y, en principio, un dialecto permanece con nosotros toda la vida: no está sujeto a opción; sin embargo, en la práctica eso es cada vez menos cierto y está muy difundido el fenómeno de “conmutación dialectal”. Muchos hablantes aprenden dos o más dialectos, ya sucesivamente, abandonando el primero cuando aprenden el segundo, ya en coordinación, conmutándolos de acuerdo con el contexto de situación; así, el dialecto viene a ser un aspecto del registro.

Si por ejemplo, el dialecto estándar se utiliza en contextos formales, y el dialecto del vecindario en contextos informales, entonces una parte de la determinación contextual de características lingüísticas consiste en la determinación de la elección del dialecto. Cuando los dialectos llegan a tener distintos significados para nosotros, la elección del dialecto se transforma en elección del significado o en una elección entre distintas áreas de nuestro potencial de significado.

3.2.3.1. Dialectos regionales

La dialectología suele tender a concentrarse en las áreas rurales para evitar la complejidad de las ciudades. El dialectólogo puede entonces trazar las líneas del área en donde se registra un elemento y las áreas donde se registran otros elementos, marcando un límite llamado isoglosa para cada área (del griego iso igual’ y glosa-lengua’, y como dialecto cualquier aspecto de la lengua, incluida la pronunciación.

Debido a diferencias de apreciación respecto a las distinciones regionales y sociales entre la pronunciación y otros aspectos del lenguaje, suele ser la norma distinguir entre acento y dialecto, queriendo indicar con acento sólo la pronunciación.

Al referirnos a la noción de acento hemos apuntado que pueda existir una referencia general entre elementos de la pronunciación y otros elementos (morfología, sintaxis, vocabulario) por el hecho de que es más difícil estandarizar la pronunciación. La pronunciación difiere, al parece, de otros tipos de elementos por su

función social. La diferencia entre pronunciación y otros tipos de elementos pueden tener diferentes manifestaciones como el caso de algunos niños y adolescentes de Detroit, hijos de negros de la clase media, que fueron estudiados como parte de una investigación sobre dialectología urbana.

Lo cierto es que la gente se desplaza de un sitio a otro, llevándose consigo sus dialectos aún cuando los vayan modificando con el tiempo, para integrarse en el nuevo entorno.

En lo que respecta al registro, el mismo puede definirse como la configuración de recursos semánticos que el miembro de una cultura asocia típicamente a un tipo de situación; es el potencial de significado asequible a un contexto social dado. Tanto la situación como el registro asociado a ella pueden describirse con diversos grados de especificación; pero la existencia de registros es un hecho de la experiencia cotidiana: los hablantes no tienen dificultad en reconocer las opciones y las combinaciones de opciones semánticas que están en juego en condiciones de un entorno dadas; toda vez que dichas acciones se realizan en forma de gramática y vocabulario, el registro es reconocible como selección particular de palabras y estructuras, pero se define en términos de significados; no es un agregado de formas convencionales de expresión superpuestas a algún contenido subyacente por factores sociales de uno u otro tipo. Es la selección de significados que constituye la variedad detectada.

La noción de registro se refiere entonces al hecho de que la lengua que hablamos o escribimos varía de acuerdo con el tipo de situación. Lo que hace la teoría del registro es tratar de mostrar los principios generales que rigen esa variación para que podamos empezar a comprender qué factores de situación determinan las características lingüísticas. Es una propiedad fundamental de todas las lenguas variar de acuerdo con su uso, pero, sorprendentemente, poco es lo que se sabe todavía respecto de la naturaleza de la variación de que se trata, en gran parte a causa de la dificultad para identificar los factores que la determina.

Podemos decir aún que el dialecto de cada individuo muestra quién o qué es uno, mientras que el registro de cada individuo muestra qué es lo que uno está haciendo

(aunque estos conceptos son mucho menos diferenciados de lo que el eslogan implica).

De esta manera, podemos hablar de registro, sólo como variedades en el sentido más bien más exiguo de conjuntos de elementos lingüísticos que poseen todos la misma distribución social, es decir, que aparecen todos bajo las mismas condiciones.

La distinción es necesaria porque la misma persona puede usar elementos lingüísticos muy diferentes para expresar más o menos el mismo significado en diferentes ocasiones, y el concepto de dialecto no puede emplearse razonablemente para incluir tal variación. Al escribir una carta por ejemplo, una persona puede empezar: le escribo para informarle que...pero otra podría escribir: Simplemente quería hacerle saber que...Tales ejemplos podrían multiplicarse indefinidamente, e indican que la cantidad de variación debida a diferencias de registro (si de alguna forma pudiera cuantificarse) puede ser bastante comparable a la debida a diferencias de dialecto.

Podemos interpretar diferencias de registro en función del modelo de actos de identidad, al igual que para las diferencias dialectales. Cada vez que una persona habla o escribe, no sólo se coloca ella misma con referencia al resto de la sociedad, sino que además relaciona su acto de comunicación con un esquema clasificatorio complejo de comportamiento comunicativo. Este esquema toma la forma de una matriz multidimensional, justo igual a la representación de la sociedad que cada individuo construye en su mente.

Otro aspecto coincidente entre dialectos y registros es que suelen implicarse considerablemente: el dialecto de un individuo puede ser el registro de otro. Así, por ejemplo, los elementos que una persona utiliza en todas las circunstancias, aunque sean informales, puede que sean utilizados por algún otro en las ocasiones más formales, en las que siente la necesidad de imitar en lo posible a la otra persona. Esta es la relación que se da entre hablantes nativos de dialectos estándar y no estándar. Formas que son parte del dialecto del hablante estándar, son parte de un registro especial para el hablante no-estándar.

Un dialecto es cualquier variedad de una lengua que queda definida por referencia al hablante: el dialecto que una persona habla es función de lo que ella es. A ese respecto un dialecto difiere de la otra dimensión de variedad en una lengua, la del registro: un registro es una variedad definida por referencia al contexto social, es función de lo que se hace en el momento. El dialecto es lo que la persona habla, el registro es lo que está hablando. (Halliday, M.A.K.; 1978; p.205).

Al parecer, es típico de las culturas humanas que un hablante tenga más de un dialecto, y que, cuando se producen, sus conmutaciones de dialecto simbolicen conmutaciones de registro. Un dialecto estándar es aquel que ha alcanzado una posición distintiva, en forma de un consenso que lo reconozca como dialecto al servicio de funciones sociales que, en cierto sentido, trascienden el marco de los grupos que hablan ese dialecto; lo cual con preferencia se vincula a la escritura-en muchas culturas al dialecto estándar se le llama lenguaje literario (esto es, escrito)- y a la educación formal.

A grandes rasgos y establecida la comparación entre dialecto y registro como términos importantes en el manejo y uso de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, es importante destacar que se recomienda tener como referente un modelo de lengua dinámico y flexible, siempre adecuado a las circunstancias del entorno y a las necesidades comunicativas de cada situación.

La flexibilidad puede entenderse en dos sentidos: a) como ejemplaridad respetuosa de las ejemplaridades regionales ya existentes y que no pretenda abolirlas: que se constituya por encima y no en lugar de ellas; b) como ejemplaridad que, además de la indispensable variedad “estilística, admita también la variedad espacial de la lengua común, en la medida en que esta variedad es sólo caracterizadora de individualidades culturales regionales y no afecta a la unidad de la comunidad mayor (Coseriu, 1993, p. 75).

A continuación se presenta el siguiente cuadro que resume las asociaciones y disociaciones entre registro y dialecto.

Cuadro N°.3 Comparación entre registro y dialecto

| REGISTRO | DIALECTO |
|---|--|
| <p>-Es una Variedad de la lengua diatópica: acorde con el uso.</p> <p>-Es lo que la persona habla (en un momento), determinado por lo que hace (naturaleza de la actividad social que realiza), y que expresa diversidad de proceso social (división social del trabajo).</p> <p>-Son modos de decir cosas distintas y suelen diferir en semántica, lexicogramática y a veces en fonología.</p> <p>-Ejemplos típicos: variedades profesionales: técnica, semitécnicas.</p> <p>-Principales variables reguladoras: campo (tipo de acción social); tenor (relaciones de papeles); modo (organización simbólica).</p> <p>-Establece importantes distinciones o diferencias entre lo hablado y escrito y el lenguaje en acción-reflexión.</p> | <p>-Es una variedad de la lengua dialectal: acorde con el usuario.</p> <p>-Es lo que la persona habla (habitualmente), determinado por lo que esta persona es (contexto social, región de rigen y/o adopción) y que expresa diversidad de estructura social (patrones de jerarquía social).</p> <p>-Son distintos modos de decir lo mismo y suelen diferir en fonética, fonología y léxico gramática pero no en semántica.</p> <p>-Ejemplos típicos: variedades subculturales (estándar/no estándar).</p> <p>Principales variables reguladoras: clase social, casta; extracción (rural/urbana); generación, edad, sexo.</p> <p>-Caracterizado por actitudes firmes hacia su uso como símbolo de diversidad social.</p> |

Fuente: Magalis López Wolf. (2015)

3.2.4. Rasgos dialectales de la lengua en el español de comunidades afrodescendientes en Latinoamérica y Venezuela: requisito para una didáctica de la lengua

Investigar sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua española en una comunidad afrodescendiente conlleva a la necesidad de abordar los rasgos dialectales que caracterizan de manera general a la comunidad hispanoamericana o iberoamericana y en donde significativamente o no, existen comunidades afrodescendientes. No se requiere para ello, volver a indicar los procesos a través de los cuales se fue conformando el español en esta comunidad, como consecuencia de la adquisición de esta lengua y la mezcla de voces y vocablos de la lengua nativa, que repercuten no sólo en el aspecto morfológico, sintáctico sino también fonológico.

Lo cierto de toda esta situación es la necesidad metodológica y didáctica de hacer una revisión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua que se oriente hacia el español que se habla en comunidades afrodescendientes, en donde viven y conviven alumnos, padres, representantes y docentes, sean o no estos últimos de la comunidad.

Ello implica que para enseñar español desde una determinada variedad dialectal, o por lo menos rasgos dialectales, es necesario poseer una visión panorámica de la comunidad o entorno educativo, estudiar por todas las vías que sea posible la cultura, orígenes, valores, intereses...de esta comunidad y profundizar en lo posible todo lo relacionado con la afrodescendencia, a fin de establecer parámetros de afinidad con la comunidad en cuestión, aun cuando no sea un enfoque sociolingüístico que se está desarrollando, sino en esencia, un enfoque didáctico.

Es así como entre las lenguas africanas que entraron en contacto con el español, la mayoría cuenta con sistemas *fonológicos en que el tono léxico sirve como eje fundamental de las oposiciones definidas por los rasgos distintivos. De las lenguas africanas que con certeza se enfrentaban al español, sólo algunas lenguas de la Senegambia-principalmente el wolof, el fula y el serene, carecen de tonos léxicos.* (Lipski, J. (2004:19)

De igual manera, en las lenguas africanas los tonos fonológicos son simples: alto, bajo y en algunas lenguas medio. Así, entre las lenguas de la familia bantú es usual la distinción binaria alto-bajo. Algunas lenguas de África Occidental también distinguen un tomo medio: ejemplo, el yoruba.

A juicio de (Perea Chalá Alumá, R; 2005) el uso del plural es invariable en las poblaciones afrodescendientes de toda Latinoamérica y el Caribe, sea Cuba, Venezuela, Colombia, Ecuador, Brasil. Así por ejemplo para referirse a los animales pueden decir también: lo animale, los animale, lo animales, lo animal....

Otro ejemplo bien ilustrativo de lo afirmado por el anterior antes mencionado lo podemos observar en la Reláfica del Negro y el Policía, del reconocido poeta y

humorista venezolano Aquiles Nazoa (1920-1976), para lo cual se citan sólo algunas estrofas:

Oye, negra ¿te ha fijao
la cantidá y la cuantía
de cuelpos de policía
que existen en la ciudá?

Pues cuéntalo, y si no lo cuenta
uno, dó, tré, cuatro y tal,
si en la cuenta no te enreda
te va a cae pa trá.

Policía con cachucha
policía con pumpá;
policía de sombrero
y de cabeza pelá.

Y hasta policía mujeres
pal que se quiere casá.
eso sí es policiera
¡qué policiera cará.

Que si la criminología,
que si la municipá,
que si la arta policía
que si la de más allá....

En concordancia con lo anterior, Megenney (1990), realizó un estudio en comunidades de origen africano en la República Dominicana observó que sus

hablantes al utilizar la lengua española, *la mayoría de las oraciones declarativas terminan con un tono medio.* (p.193), lo que atribuye a la influencia anterior de lenguas africanas. El mismo fenómeno se nota en el castellano hablado en el pueblo afrocolombiano de Palenque de San Basilio.

Haciendo referencia al español utilizado por hablantes de origen africano, ubicados más allá del contexto del Caribe, se ratifica como rasgo esencial de su habla la doble negación, el plural nominal invariable y la presencia de numerosos voces procedentes de África (Ob.cit).

En opinión Lipski, John M. (2004), todas las lenguas nativas de Guinea Ecuatorial (a excepción del annobonés) tiene tonos fonológicos, de manera que es lógico que los respectivos sistemas tonales influyan sobre el español, a lo que Quilis (1999), indica que la estructura tonal de la lengua materna aflora lógicamente cuando se habla el español: infiere en su entonación un comportamiento melódico especial...de esta forma se puede observar el fenómeno de alternación de tonos en cada sílaba. Es particularmente notable el empleo del tono nivelado/ medio al finalizar una oración declarativa, lo cual puede despistar al que espera que las declaraciones con un tono descendiente, tal como sucede con otras variedades del español.

BIBLIOGRAFÍA

Actas de Segundo Congreso Internacional del Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA) de la Universidad de Maguncia en Gernersheim, 23-27 de junio de 1997. Identidad cultural y lingüística en Colombia, Venezuela y en el Caribe hispánico. Editadas Perl, M. y Pörtl, K. con la colaboración editorial de Araceli Marín.

Cassany, D. y Luna (2002). *Enseñar lengua. Variedades dialectales.* Barcelona, Gráo.

Coseriu, E. (1993). *El hombre y su lenguaje.* Estudios de teoría y metodología lingüística. Biblioteca Románica Hispana. Estudios y ensayos. Madrid. Gredos.

- Del Castillo, M. (1999). *Esclavos negros en Cartagena y sus aportes léxicos*. Bogotá. Instituto Caro y Cuervo.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2010).
- Guitarte, G.L. (1993). *Siete estudios sobre el español de América*. México. UNAM.
- Halliday G, M.A.K. (1978) “*Lengua oral y escrita*”. Oxford. O.U.P.
- Megennney, W. (1990). *Elementos subsaháricos en el español dominicano*. Santiago de los caballeros, Universidad Católica madre y maestra.
- Mina Aragón, W. (2009). *El Pensamiento Afro; Más allá de Oriente y Occidente. Colombia*. Artes gráficas de Valle Ltda.
- Perea Chalá, Alumá. (2007). *Diccionario de Africanismos*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Antropología. Bogotá. D.C. Colombia.
- Perl, Matthias. (2015). *Identidad cultural y lingüística en Colombia, Venezuela y el Caribe hispánico*. Tübingen: Max Niumeyer.
- Salmón, R. (1979). *Teatro boliviano*. La Paz. Los amigos del libro.
- Schuchardt, H. (1890). Archivo sitio web de la Universidad de Graz que ofrece datos biográficos y producción de sus obras.
- Schwegler, A. (1999). *Lengua y ritos ancestrales en el Palenque de San Basilio (Colombia)*. Frankfurt.Madrid. Biblioteca Iberoamericana. II Tomos.
- Universidad Nacional Abierta. (UNA) (1010). *Lengua y comunicación II*. Caracas. Venezuela.
- Velásquez, Rogelio. (1974). *Gentilicios africanos del occidente de Colombia*. Revista Colombiana de Folclor. 2 (7).

WEBGRAFÍA

Acuña, L. y otros. (1998). *El dialecto entre el estereotipo y las claves culturales*. ASELE. Actas IX (1998). Disponible en c.v.c. Cervantes.es/enseñanza/biblioteca-ele/asele/pdf/...09-0146.pdf.

África en América. La influencia negra en el castellano (2013). Disponible en www.students.hum.uu.nl/0420255_africaenamerica.html [Consulta: 2013, marzo 10].

Alkmim, T. Borba Roscio, L.do. y Cool, M. (2012). *Léxico de origen africano en el portugués de Brasil y en el español de Uruguay*. VI Seminario de Lexicología y Lexicografía del Español y del Portugués Americanos. Universidad de la República Uruguay. Academia Nacional de Letras. Montevideo 16 y 17 de octubre de 2012. Disponible en <http://www.mec.gub.uy/academiadeletras/seminarioLex/programaVI.htm>. [Consulta: 2013, marzo 10]

Álvarez López, L. (2012). *Lubolos, mandinga y otros nombres de nación de origen Africano en Montevideo y Río Grande de Sul*. VI Seminario de Lexicología y Lexicografía del Español y del Portugués Americanos. Universidad de la República Uruguay. Academia Nacional de Letras. Montevideo 16 y 17 de octubre de 2012. Disponible en <http://www.mec.gub.uy/academiadeletras/seminarioLex/programaVI.htm>. [Consulta: 2013, marzo 10]

Coseriu, E. (1993). “*El español en América y la unidad del idioma*”, *I Simposio de filología iberoamericana* (Facultad de Filología, Universidad de Sevilla), Zaragoza, Pórtico, pp.43-45. Disponible en: <http://cuv.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28>. [Consulta: 2013, enero12]

Diccionario de Africanismos de Puerto Rico. Disponible en cai.bc.inter.edu/ciberinfo-africanismos.htm. Puerto Rico. [Consulta: 2013, marzo 10]

Fernández, J. (2015). *Origen y cultura de la sociedad venezolana*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/40042012/origen-cultura-venezolana> [Consulta: 2015, junio12]

Friedemann, Nina (2000). (Directora revista América Negra). *Huellas de África*. Universidad Javeriana. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografía/geograf1/huellas.htm> [Consulta: 2015, junio07]

- González Henríquez, A. (2007). *La música costeña en la tercera década del siglo XIX*. Boletín cultural y bibliográfico. En Huellas de africana en la diversidad. Friedemann, Nina (2000). (Directora revista América Negra). Variación Biológica y cultural en Colombia. Universidad Javeriana. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografía/geograf/huellas.htm> [Consulta: 2015, junio07]
- Lipski, John M. (2004). *El español de Guinea Ecuatorial en el contexto del español mundial*. Disponible en www.personal.psu.edu/jml34/esp-guin.pdf. Estados Unidos. [Consulta: 2013, marzo 10].
- López, Patricia. (2014). *Las variedades lingüísticas: la dialectología en Bolivia y su enseñanza*. Programa FONTE. Formación Online de Tutores de Español. Disponible en www.auladiez.com/didáctica/FONTE-trabajo-final-patricialopez.pdf. Estados Unidos. [Consulta: 2014, marzo 10].
- Obediente Sosa, E. (2011). *Primeros testimonios documentales del voseo dialectal venezolano*. Revista Lengua y Habla. n°. 15. Enero-diciembre pp.86-96. Del Centro de Investigaciones y Atención lingüística.(CIAL) Departamento de Lingüística. Universidad de los Andes. Mérida-Venezuela Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/...>[Consulta: 2013, julio22].
- Perea Chalá, Alumá, R. (2005). *La lingüística Afroamericana. Proyecto de Maestría. Diccionario de Africanismos*. Disponible en www.utchvirtual.net/centroafro/documentos/linguistica.pdf. [Consulta: 2013, marzo 10]
- Ramírez Luengo, J.L. (2012). *El español de América de ayer a hoy: Orígenes, influencias y resultados*. Disponible en [www.abolen.org/disertaciones/EL ESPAÑOL/.pdf](http://www.abolen.org/disertaciones/EL_ESPAÑOL/.pdf). [Consulta: 2013, marzo 13].
- Rivero, A. (2012). *Palabras de origen africano y representaciones literarias de afrodescendientes en las novelas históricas de Eduardo Acevedo Díaz*. Disponible en <http://www.mec.gub.uy/academiadeletras/SeminarioLex/PrgramaVI.htm>. [Consulta: 2013, marzo 10].

III.3. DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN LA ESCUELA PRIMARIA

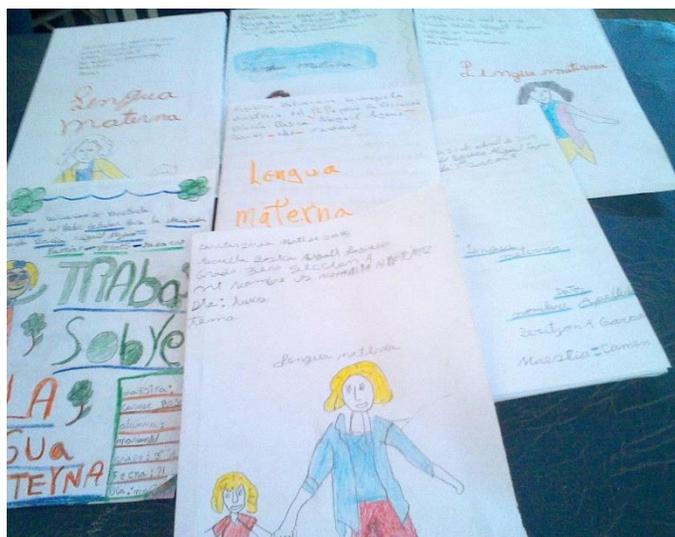


Gráfico N. 6. Trabajos sobre la lengua materna realizados por los niños de tercer grado de la Escuela Primaria Abigail Lozano

A través de la didáctica de la lengua, en cualquiera de las etapas a nivel de las escuelas, debe producirse un progresivo ejercicio de reflexión crítica sobre cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en cada ámbito del currículo debido a que la didáctica abarca los saberes teóricos y prácticos necesarios en dichos procesos. En el caso particular del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua en la escuela primaria (de primero a sexto grado) y en el contexto del territorio venezolano, podemos afirmar que nos encontramos en un momento de especial interés para la reflexión, ya que asistimos a un periodo de transformación metodológica que se deriva de tres factores básicos: la política educativa, la pedagogía general y didáctica de las habilidades lingüísticas.

En esta etapa, es decir, en la escuela primaria, el lenguaje para el alumno ha de constituirse en un proceso de construcción personal de conocimientos donde la interacción y la ayuda son fundamentales, y la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura tienen verdaderas ventajas para los niños, ya que desde un principio ven una

finalidad comunicativa. Por esta razón el lenguaje audiovisual y las tecnologías de la información y la comunicación, adquieren especial relevancia en esta área, por eso, es muy importante dar un tratamiento adecuado desde la escuela a este tipo de lenguaje de las nuevas tecnologías, tan presentes en nuestra sociedad e indispensable en los procesos educativos en general (Soto Vásquez y Maccarro, R. (2013:148)

No obstante, es muy probable que aún en conocimiento de la información necesaria y en el transcurrir del tiempo, el maestro tienda a continuar su labor con una actitud correctiva, poco eficaz, incluso negativa, y cuyas consecuencias son la inhibición y el temor a expresarse por parte de los alumnos. El niño puede adquirir los modos de expresión escrita antes de saber leer, escuchando letras, primero de una forma meramente pasiva; luego, incorporándolos a un lenguaje activo; así, el comienzo de la expresión escrita se realiza a partir del diálogo o expresión verbal.

En este marco de referencia dentro de la didáctica de la lengua en la escuela primaria, la separación entre habilidades (expresión oral-expresión escrita) ha sido percibida como un problema y los enfoques actuales en la enseñanza de lenguas plantean la interrelación entre ellas, aunándolas bajo la denominación de enfoque comunicativo, el cual plantea retos a los que la investigación debería responder para ofrecer bases sólidas y fundamentar la práctica. Algunas preguntas pueden ser: ¿Qué relaciones se establecen entre leer y escribir?; ¿cuáles son las prácticas lectoras y escritas que favorecen la lengua oral?; ¿qué tipo de interacción oral coadyuva a la comprensión de los textos o al aprendizaje de los géneros escritos formales? ¿qué relación se establece entre estas habilidades y el uso y dominio de otros códigos en una comunicación multimodal?, etc. En definitiva, tenemos que avanzar en el conocimiento de cómo puede contribuir la enseñanza al desarrollo de las capacidades y habilidades verbales de niños y adolescentes de manera integrada, de forma que se desarrollen armónica y profundamente.

En lo que respecta de manera particular al caso de Venezuela, y por cuestiones de ubicación contextual, es de destacar que desde la puesta en ejecución de la última Ley Orgánica de Educación, y dentro de la Estructura del Sistema Educativo, a las escuelas o

instituciones educativas donde se imparte la educación primaria se les denominan “Escuelas Bolivarianas”, uno de los niveles que conforman la educación Bolivariana la cual va desde la Educación Maternal hasta la Educación Universitaria.

Las Escuelas Primarias o Escuelas Bolivarianas imparten educación desde primer grado hasta sexto grado; la edad promedio de los estudiantes oscila entre seis y doce años.

En adelante se utilizará indistintamente los términos Escuela Primaria y Escuela Bolivariana o Escuelas Bolivarianas, según sea el caso.

Es así como en este contexto de la educación venezolana, el numeral 8 de las líneas estratégicas del proceso curricular venezolano se ratifica que *la didáctica de la lengua está centrada en referentes teóricos-prácticos, teniendo como ejes la investigación, la creatividad y la innovación*; esto va en concordancia con el artículo 14 de la Ley Orgánica de Educación de 2009, por tanto el currículo se estructura a partir de la acción reflexión-investigación permanente en y para la práctica pedagógica.

En atención a los dos anteriores documentos, *la contextualización curricular* de la Educación Bolivariana o escuelas Bolivarianas orientan la didáctica a partir de las siguientes unidades dialécticas de análisis:

-Compartir, construir y desarrollar significados, la construcción de los mismos se concibe como social e histórica.

-En la didáctica se hace prioritario articular y armonizar la dirección educativa, la práctica educativa y la investigación. Los problemas de la escuela y los espacios comunitarios deberán estar articulados a los trabajos investigativos que desarrollan las y los docentes.

En cuanto a investigaciones referidas a la Didáctica de la Lengua *en el contexto de Venezuela*, se pueden mencionar intentos aislados de trabajar de algún modo con una Didáctica de la Lengua con soporte en la competencia comunicativa a través de un enfoque comunicativo. Por un lado, está el modelo de Lenguaje Integral de 1986, el cual se ha ido divulgando ampliamente y en Venezuela fue aplicado en escuelas básicas. Otra gestión individual en el contexto venezolano se recoge en el modelo o enfoque funcional-

comunicacional en el cual se propone la aplicación de una gramática textual en la enseñanza de la lengua materna, no obstante, se trata de unas pautas teóricas susceptibles a verificación y no a un modelo comunicativo final.

3.3.1. Acercamiento a la conceptualización y manejo del término Didáctica de la Lengua.

El término didáctica fue acuñado por primera vez en el contexto pedagógico o educativo por Comenius (1592-1670), titulado su famosa obra de Pedagogía “Didáctica Magna”. De allí que la palabra se emplee corrientemente en castellano como la parte de la Pedagogía que *tiene por objeto la aplicación y adaptación de los principios generales de la ciencia de la educación a los casos particulares*, esto es, a las exigencias de cada escolar, para su mayor y más fácil perfeccionamiento” (Pertusa, Gil; 1922:5 en Suso, J. y Fernández, Ma. E. 2013: 16).

La didáctica entonces, abarca los saberes teóricos y prácticos necesarios para llevar a cabo esta práctica y para reflexionar sobre ella. El objeto de este conocimiento es el proceso de enseñar y aprender, a través de la aplicación de unas técnicas, recursos y métodos que se utilizarán de acuerdo al objetivo que se persiga.

De esta manera, podemos decir que la didáctica de la lengua es una disciplina científica que se ocupa del estudio de los problemas derivados de los procesos de enseñanza/ aprendizaje en su plano más amplio y profundo y de manera creativa. Es una ciencia de intervención transformadora de la realidad, mediante la aplicación de unos procedimientos determinados, siempre en continua evolución por parte del docente, para lograr objetivos concretos de aprendizaje. (Sánchez García, R; 2010:289).

Como ciencia práctica de finalidades, tiene campo de trabajo propio y no es la derivación de ninguna otra, por cuanto no es Psicología Aplicada, ni Pedagogía Aplicada, ni Lingüística Aplicada. Las aportaciones de estas ciencias sirven para la valoración de enfoques y propuestas desde el punto de vista de la enseñanza y

aprendizaje de la lengua, pero la didáctica de la lengua no es ni una ciencia subordinada de las que le sirven de base, ni una mera aplicación de las citadas.

El origen de la Didáctica de la Lengua, incluida en las llamadas didácticas específicas, responde entonces, a unas determinadas circunstancias en la evolución de la historia y de los paradigmas científicos y surgen como discursos de crítica y de propuesta que tienden a la autonomía y la especialización. Son disciplinas nacidas por interferencia desde la enseñanza concreta de cada materia, cuyo campo se caracteriza, por tanto, porque surge de la práctica y porque su objetivo es el estudio de los fines, contenidos y métodos de la enseñanza, así como por el intento de dar respuesta a las múltiples interrogantes que se plantean sobre qué o cómo se enseñan y sobre qué deben saber y saber hacer los alumnos y profesores. (Núñez, Ma. del P.2010:62).

De esta manera, el docente o maestro de lengua ha de convertirse en un investigador para tratar de conseguir respuesta a esta serie de interrogantes que fluyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, Rubido y otros (2009), expresan al respecto:

Un buen investigador en la didáctica de la lengua debe ser conocedor de las distintas fuentes de las que se nutre esta ciencia...la utilización de las Nuevas Tecnologías ayuda y facilita el acceso a una gran cantidad de información, pero además permite el contacto a través de las redes al intercambio de comentarios, ayudas, etc. (p.241).

Por su parte, Camps, Guasch y Ruiz Bikandi, (2010:71) conciben la didáctica de la lengua como *un campo de conocimiento que tiene por objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esa actividad se desarrolla.*

En opinión de Camps (2008:210) la didáctica de la lengua ha sido negada tradicionalmente desde tres ópticas: concebirla como una simple metodología aplicativa (como parte de la pedagogía o de la didáctica general), como una aplicación de saberes lingüísticos (y se confundiría con la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua), o bien como aplicación de las investigaciones llevadas a

cabo en psicología de la educación y en psicolingüística (y sería una parte de la psicología aplicada).

La característica que hace singular a la didáctica de la lengua como una didáctica específica es el hecho de la coincidencia entre el medio para la acción didáctica y el objeto de la misma en la lengua a través de la que se produce la comunicación en grupo. De esta manera, *la didáctica de la lengua debe bregar con la dificultad de enseñar y aprender aquello que se está manipulando constantemente para relacionarse, divertirse, crear, aprender, entretener, informar, etc.*; (Sánchez, 2008:71)

Por eso, la didáctica de la lengua no es una mera adaptación técnica de un saber lingüístico previo sino que constituye una teoría de la aplicación, una tecnología, es decir, posee un componente reflexivo inherente, acerca de su objeto. Reflexiona y teoriza sobre todo lo que afecta a su ámbito: acerca de la lengua así como también acerca de la enseñanza, del aprendizaje, de la organización del currículo, etc.; de manera concreta, como ciencia aplicada es una disciplina compuesta, fundamentada por dos ámbitos: el de reflexión teórica y el de elaboración práctica. Ámbitos que deben funcionar de modo correlativo e interrelacionados en ambas direcciones. Ofrece en consecuencia, frente a otras ciencias sociales, unas posibilidades de experimentación, de empirismo, de comprobación de resultados, de sumisión a prueba de las propuestas teóricas; posibilidades que deben convertirse en exigencias y necesidades. De esta manera, la teorización didáctica no debe perder nunca de vista, el horizonte de aplicación si se desea que tenga una incidencia en la realidad.

Para Lacueva, A. (1997) siete rasgos principales pueden servir de orientación en el desarrollo de una nueva didáctica de la lengua en la escuela primaria:

-Guía clara de todos los aspectos de la labor docente: la propuesta de una nueva didáctica no puede ser demasiado vaga o demasiado abierta. Es necesario que se ofrezca una estructura en la cual el docente se pueda basar para su trabajo. Ello no significa que sea una receta paso a paso, sino una armazón segura y una ayuda concreta.

-Basamento teórico pedagógico explícito: la nueva didáctica debe fundamentarse en una teoría pedagógica explícitamente reconocida. Así, las teorías psicológicas o de otro campo por ejemplo, deben influir en la didáctica a través de las teorías pedagógicas, pues, es ésta la teoría que se refiere específicamente al campo educativo. No obstante, la didáctica como guía para la acción tiene muchas características que no derivan de la teoría pedagógica sino de su propia reflexión y aún de la práctica directamente.

-Un enfoque ecológico del mundo escolar: Cada mundo escolar tiene su historia y lo que ha influido para que eso sea así y allí hoy como son. Tenemos que intentar ver los principales factores que intervienen en el caso de la educación venezolana y su intrincada interacción entre sí y con el mundo de la escuela. Es una historia que debemos conocer y tomar en cuenta

-Planificación semiabierta a partir de redes de objetivos de largo y mediano alcance: la nueva didáctica debe orientarse hacia la elaboración de planes de estudio mucho más abiertos que requieran ser completados por el aprendiz. Se debe aprender a trabajar contenidos y /o objetivos con redes, es decir, aquellos que se relacionen unos con otros.

En consecuencia, sin ánimo de establecer límites precisos del dominio actual de la didáctica de la lengua, se puede decir que representa *un campo del conocimiento y la investigación* que tiene como objeto lo que ha venido en llamarse núcleo duro de la didáctica o sistema didáctico, término, este último que pone el acento en la interrelación entre los elementos que lo componen, los cuales a su vez constituyen subsistemas de una gran complejidad. Puede decirse pues, que el objeto central de la didáctica de la lengua es el espacio de interacción entre prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje de una materia específica que es la lengua.

Hay autores que abordan el tema de la didáctica de la lengua desde una perspectiva técnica al tener presente que la misma se sustenta en el principio de la aplicabilidad. Tal es el caso de Mendoza Fillola, A. (2005) quien indica que desde esta perspectiva, la didáctica de la lengua se concibe como una ciencia de aplicación,

en la cual el profesor se considera como un técnico y la didáctica como una ciencia aplicada. Este saber considerado como tecnológico por el autor, emplea resultados diversos de estudios científicos en la concreción de enfoques, modelos didácticos y diseños curriculares. Ella como quehacer técnico se ocupa de los aspectos prácticos de intervención. De esta manera, *el conocimiento científico aplicado pretende indicar lo que debemos hacer, los medios y las condiciones para planificar con efectividad las intervenciones en el proceso educativo. Su carácter tecnológico le permite la transformación de la realidad escolar mediante la acción.* (p.251).

Actualmente, la didáctica de la lengua es una ciencia con estatuto epistemológico propio que se ubica en el ámbito de las ciencias sociales, y más concretamente dentro de las ciencias de la educación, por cuanto su finalidad es intervenir en la transformación de los fenómenos y no sólo describirlos (Núñez, Ma.: 2010, p.298).

En cuanto a la didáctica de la lengua ubicada en el ámbito de las didácticas específicas, es de resaltar que las didácticas específicas toman como objeto de reflexión aquellos elementos que conviene a su ámbito específico. Cada didáctica específica elabora sus propias reflexiones y propuestas (sobre contenidos o sobre las estrategias metodológicas, etc.) desde su particular ámbito de aplicación y prisma de observación.

Tres ideas fundamentales guiarán entonces la didáctica de la lengua:

-En primer lugar la filosofía relativa al aprendizaje para toda la vida, lo cual sirve como marco de referencia para establecer objetivos generales y específicos en lo que respecta a los contenidos lingüísticos y literarios. El dinamismo del cambio social demanda un aprendizaje relacionado con la lengua y basado en la adquisición de habilidades; se orienta especialmente hacia la mejora de la competencia.

-En segundo lugar, la enseñanza desde una perspectiva crítica, procurando formar la comunicativa, más que al conocimiento teórico puro; los estudiantes en autonomía de pensamiento, a la par que éste pueda ser crítico.

-*La tercera idea* tiene que ver con la idea de enseñanza/ aprendizaje, partiendo del *lenguaje integrado* reconociendo de este modo la importancia del lenguaje en nuestras vidas como instrumento que permite alcanzar logros académicos, profesionales y personales.

En este marco, la didáctica de la lengua es una ciencia autónoma que tiene como objeto la enorme complejidad de elementos: psicológicos, sociológicos, pedagógicos, estéticos...que intervienen en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua. Su actividad básica es un proceso de *valoración, adaptación* de las aportaciones de las disciplinas lingüísticas y pedagógicas, seguido por su aplicación y validación a través de investigaciones en el aula.

Los objetivos clave de la didáctica de la lengua se pueden sintetizar en tres:

- Formar al profesional para que conozca la disciplina y pueda utilizar conocimiento que ésta va generando.
- Innovar en todo lo referente a la enseñanza de las lenguas.
- Investigar en todos los ámbitos de esta materia (Mendoza, Valero y Martos, 1996).

Lo que debe quedar claro entonces es que la didáctica como ciencia autónoma, y la didáctica de la lengua, en consecuencia, mantienen unas relaciones de contigüidad y de complementariedad no sólo con la lingüística y la lingüística aplicada, sino también con las ciencias de la educación. La didáctica de la lengua existe como un espacio de intersección entre áreas, ciencias y disciplinas en el que los diversos componentes de su reflexión muestran una interdependencia intrínseca. *La didáctica de la lengua es una ciencia transversal.* (Susó, J. y Fernández, M. 2013:22)

Al ser transversal indica que los contenidos de enseñanza pueden ser proporcionados mediante la consideración del resto de los componentes de la investigación pedagógica (de los modos de aprender, o psicopedagogía, pero igualmente de los objetivos, de los modos de enseñar, de la organización del currículo, del contexto en que se efectúa la acción didáctica), componentes que las Ciencias de la Educación ayudan a la Didáctica específica a establecer.

3.3.1.1. Perfil del docente en Didáctica de de Lengua

Es conveniente que el docente de lengua como facilitador u orientador, al tratar los problemas relacionados con la enseñanza idiomática, parta de la idea fundamental de que la lengua no es un conjunto de conocimientos sino un hábito y una práctica de comunicación y expresión, pues, el lenguaje aparece primero como actividad y después, por un acto de reflexión, como objeto, como sistema. Dicho de otra manera, primero se posee la lengua y luego se tiene conciencia de su estructura. Así, si la lengua es una actividad, su enseñanza deberá consistir en desarrollar esa actividad, en lugar de dar una información acerca de la misma; proporcionar al alumno o al niño, los instrumentos para que aprenda a usarla.

De tal manera que puede disponer de una competencia comunicativa que le permita interactuar con eficiencia dentro del grupo social y le posibilite a la vez adoptar su comportamiento lingüístico a las diferentes situaciones comunicativas en las que les corresponda desenvolverse en la vida diaria. Ayudar a desarrollar en el alumno esa capacidad comunicacional deberá ser la función primordial de la escuela.

En consecuencia, el objetivo primordial del profesor de lengua, es ayudar al niño a ponerse en posesión de su lengua materna, dándole la posibilidad de usar todos los recursos; el docente de lengua pretende hacerle adquirir el dominio de la lengua contemporánea, oral y escrita a través del entrenamiento en la comunicación y en la expresión. De esta manera, el profesor o maestro de lengua ha de ayudar a su alumno a dominar los obstáculos socioculturales y afectivos que le impiden responder a sus necesidades fundamentales: ser él mismo, descubrir las dimensiones de su sensibilidad y de su inteligencia e imaginación, aprender, llegar a ser adulto. (López Wolf, Magalis: 2012).

En este sentido le corresponde utilizar o suscitar situaciones propias para facilitar a su alumno este encuentro con él mismo, con los demás, con el mundo y con el

conocimiento. También le corresponderá al docente de lengua, escoger entre situaciones que pueden motivar la comunicación oral y escrita, y los ejercicios de aprendizaje necesarios, sin por otra parte, ir más allá de la posibilidad de cada uno.

García y Rodríguez (2005) consideran que un docente de lengua debe ser una persona con profundo amor a su profesión, capaz de despertar y conservar el interés de los estudiantes y dirigirlos hacia tareas que logren éxito. Sobre todo, debe ser capaz de acrecentar el deseo de saber. Según él, esta es la clase de maestro que nuestra sociedad necesita. Así pues, un buen maestro como cualquier profesional, es aquel que conoce su trabajo y lo realiza cabalmente, el que sabe que como parte integrante de la comunidad, debe trabajar de la manera más eficiente con las personas a él encomendadas; en sí, es el que se preocupa por alcanzar una eficiencia profesional.

A la vista de este perfil de docente o maestro, se ve la necesidad de establecer unas líneas directrices de planificación de formación permanente, coherentes con los planteamientos que exigen las reformas educativas, de manera que el grado de implicación del profesorado sea lo más elevado y sistemático posible.

Se pretende conseguir unos docentes o maestros con alto grado de capacitación para enfrentarse a los cambios e innovaciones que supone la puesta en marcha y el desarrollo de una reforma educativa, inserta en un modelo social determinado por el momento histórico que vivimos. Pero a su vez ha de servir para establecer unas líneas básicas que permita que el profesorado pueda generar en cualquier momento proyectos de cambio e innovación en la educación desde su propia labor diaria y desde el propio centro.

Para García (2006) el docente de lengua debe enseñar (conocer, hacer y convivir) y de esta manera, pueda ser un docente integrador y no un docente dador de clases; para este docente enseñar lengua en los alumnos implica introducir algún cambio; establecer una interacción docente-alumno.

Para Aebli (2000) el perfil de un docente de lengua es el perfil de cualquier docente o maestro que se desempeñe en cualquier área pues su perfil debe ser integral o integrado; este perfil contempla:

En primer término, que disponga de un lenguaje vivo para hablar al alumno. Esto queda patente cuando refiere o narra algo. Pero este dominio de la lengua es algo más que una capacidad individual: se trata de una competencia social. El lenguaje del profesor debe hacer posible la comunicación y tiene que llegar al alumno.

En segundo lugar, su labor debe repercutir en una capacidad de acción práctica, es decir, que no solamente debe saber hablar acerca de los actos de las personas, sino ser capaz él mismo de actuar, prácticamente, escribiendo, hablando, dibujando, tocando un instrumento.

En tercer lugar, ha de tener ojos para ver y oídos para oír, que tiene que ser el mismo capaz de ver algo en un objeto, en un cuadro, oír algo. Cuando el profesor dispone así de los medios más elementales de la formación de la experiencia, es muy probable que domine también el lenguaje escrito y que pueda ayudar a los alumnos a manejar textos, ya se trate de introducirse comprensivamente en ellos, ya de crearlos mediante el lenguaje escrito.

La definición del presente perfil obliga a considerar en la formación docente lo planteado por la UNESCO con relación a cuatro pilares del conocimiento que apuntan hacia una formación integral profundamente humana que reúne aspectos personales, afectivos, actitudinales y habilidades como aquello relativo a la relación con los demás. Estos son: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a hacer, los cuales están o deberían estar asociados a los distintos roles, funciones y tareas que debe ejecutar el docente en formación y tareas que debe ejecutar el docente en formación, en la cotidianidad de su acción pedagógica. Dichos pilares guardan estrecha relación con el perfil que se propone a continuación:

- *Dimensión personal*: asociada al pilar del conocimiento: “aprender a ser”; implica situarse en el contexto de una democracia genuina, desarrollando carisma personal y habilidades para comunicarse con efectividad; desarrollo global de la persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, desarrollo de la creatividad y la imaginación...

- *Dimensión pedagógica profesional*: relacionada con los pilares del

conocimiento: aprender a conocer y aprender a hacer. Con el primero se enfatiza la necesidad de adquirir los instrumentos del pensamiento para aprender a comprender el mundo que lo rodea, al menos, suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. El segundo pilar prioriza la necesidad de poder influir sobre el propio entorno. Este tipo de conocimiento requiere de un conjunto de competencias específicas asociadas al comportamiento social.

- *Dimensión socio-cultural*: se vincula con el pilar de conocimiento aprender a vivir juntos: para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas. Este tipo de aprendizaje constituye uno de los pilares prioritarios en toda la educación contemporánea, cuya labor en el proceso de formación es estudiar la diversidad de la especie humana, la cual implica el descubrimiento gradual del otro y la interdependencia entre los seres humanos. Aquí es necesario priorizar la convivencia junto a otros, respetando la diversidad cultural y personal.

Por su parte, Mozo Llorente, A. (2009) aborda el caso del perfil de docente de lengua conjugado con el perfeccionamiento del mismo, y resalta los siguientes requerimientos son:

- *Respecto al planteamiento global de la enseñanza*: Asumiendo que la enseñanza del español con fines específicos profesionales no es totalmente distinto del español general. Eso no implica dejar de reconocer que tiene sus características típicas de un contexto y que su dominio exigirá un uso particular de la lengua. Pero el buen profesor no olvidará que su área pertenece a un mundo muchísimo más amplia que no puede ser obviada.

- *Respecto a la importancia otorgada al léxico específico*: El docente debe trabajar el vocabulario específico, y otorgar importancia al aspecto léxico y al vocabulario específico; pero eso no debe implicar que este aspecto deba monopolizar la enseñanza; un planteamiento en sentido contrario resulta reduccionista e ineficaz.

- *Respecto a la metodología aplicada*: La buena praxis en la enseñanza del español no implica una metodología diferente a la aplicada en la enseñanza de la lengua con fines más amplios. El docente siempre debe tener presente lo que al participante le

resulta funcional, asumiendo estrategias como la simulación en contextos de uso análogos a los reales, partiendo de las necesidades concretas que se le presenten al alumno y proponiendo aprendizajes que le resulten significativos.

- *Respecto a la propuesta de actividades:* existe la propuesta de principios metodológicos fundamentales que deben subyacer en la enseñanza tanto de lengua general como de lengua específica, uno que a menudo es considerado poco compatible con el aprendizaje de la enseñanza de la lengua española: implementar procesos de enseñanza divertidos; lo que no equivale en el perfil de las buenas prácticas a débilmente estructurado o de bajo perfil de esfuerzo.

- *Respecto al conocimiento específico del campo de la enseñanza de la lengua:* El profesor debe tener una actitud de interés real en las áreas y situaciones que deben afrontar los discentes, comprendiendo los contextos en que deben desenvolverse profesionalmente. Pero, obviamente, si debe poseer unos conocimientos básicos sobre el tema específico en el que se centran las actividades.

- *Respecto a la programación:* El profesor de lengua debe partir a la hora de realizar una programación didáctica, de las necesidades reales del alumno, sus motivaciones, los contextos en los que se verificarán los aprendizajes. La detección de estas necesidades se torna en el docente de lengua en un requisito imprescindible.

-*Respecto a los materiales y recursos didácticos:* El docente debe ser capaz de proveerse de materiales especializados, semi-especializados y divulgativos, a partir de los cuales diseñe actividades de aprendizaje útiles, que tengan en cuenta el contexto real en el que se desenvolverá el aprendiz.

- *Respecto a las condiciones de trabajo:* En ocasiones el contexto en el que se desenvuelve la práctica de la enseñanza de la lengua, presenta un perfil poco habitual que requiere de una gran capacidad de adaptabilidad y flexibilidad por parte del docente, con frecuencia la actividad va dirigida a un colectivo, por lo que se debe realizar constantemente un feedback o retroalimentación para comprobar si el proceso de enseñanza y aprendizaje está logrando los resultados esperados.

Es de destacar que las características presentadas por Mozo Llorente que definen

el perfil del docente, abordan de manera bien amplia y a vez precisa los aspectos a considerar para definir dicho perfil. Es decir recogen y abstraen el resto de los caracteres presentados por los otros autores referidos.

En el contexto nacional o de Venezuela, es bueno señalar que el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2004), denominado así para esa época, (porque ahora se denomina Ministerio del Poder Popular para la Educación: MPPE), elaboró un documento a través del cual se reafirman las políticas educativas y en donde considera de vital relevancia el perfil que debe tener el docente para el desempeño de una función efectiva.

De acuerdo al documento, denominado *líneas estratégicas del proceso curricular*, el perfil del docente debe ser de orientador y no prescriptivo, ya que las tendencias actuales -según el mismo- apuntan hacia la concepción de perfiles polivalentes, abiertos y dinámicos. De allí la necesidad de formar un docente reflexivo crítico e investigador, lo cual constituye actualmente una alternativa adecuada si se quiere contar con profesionales que incorporen en el ámbito de la educación inicial habilidades y conocimientos para diseñar, desarrollar, evaluar y formular estrategias y programas de intervención educativa en contextos socio-educativos y culturales cambiantes.

3.3.1.2. Formación del docente en Didáctica de la Lengua

Es de considerar que en el ámbito educativo, ampliamente considerado, es ya un lugar común destacar la necesidad de la formación permanente del profesorado de todos los niveles, necesidad que se justifica sobre todo por los cambios sociales y culturales, el cuestionamiento continuo y la obsolescencia de los contenidos de la enseñanza y el desarrollo profesional de los docentes en el sistema educativo. Esta constante necesidad de actualizar la formación del profesorado se plantea como una condición imprescindible para evitar la rutinización profesional y la obsolescencia del sistema educativo.

Cuando hablamos de formación del profesorado, debemos comenzar por su formación intelectual porque toda investigación didáctica y, en consecuencia, cualquier modelo de formación de profesores ha de partir de lo que los profesores saben y piensan acerca del fundamento, fines y métodos de la disciplina que enseñan o van a enseñar porque en poder del profesor pasa a ser un instrumento para educar. Sobejano Sobejano, Ma. J. (2010).

De esta manera, la incorporación de un sujeto a una institución de educación supone un proceso de aprendizaje que le permita apropiarse de los códigos y prácticas discursivas y de interacción que son específicos de esa organización. Vale decir, realizar un aprendizaje de la cultura institucional vigente, lo que implica realizar ajustes en sus concepciones y comportamientos previos, adquirir otros que desconocía, e inclusive desprender pautas de comportamiento anteriores. Por lo general, no es esto consecuencia de un dispositivo especialmente diseñado a tal efecto, sino que se adquiere en la interacción con los otros miembros de la institución.

Es por ello que la profesión de enseñar requiere una gran responsabilidad, pero sobre todo, reviste gran importancia dado el papel que la educación tiene en la producción y dirección del cambio en este momento de la historia, ya que como se dijo anteriormente, vivimos en una época de cambio, que exige nuevas y rápidas adaptaciones. Su brusca incidencia sobre la educación es un desafío en marca. Este es el motivo fundamental que determina la necesidad de una continua capacitación para todos y especialmente para los docentes, pues, sin el estudio constante, sus conocimientos y desempeño resultan pronto obsoletos. (García y Rodríguez, 2005).

Esto implica que en los contenidos curriculares para la formación docente existe la necesidad de incorporar elementos que puedan contribuir tanto con el conocimiento del cómo y del por qué de los sucesos del aula, como para sentar bases sobre posibilidades novedosas de formación continua del profesorado.

Por otra parte, se tiene que estudiosos de la Microenseñanza y de su integración a las diversas estrategias de formación sugieren la opción de laboratorios de videoscopias que ofrecerían al docente que se entrena, la posibilidad de poner en práctica el

conocimiento teórico a través de actividades específicas más articuladas y más congruentes.

Pestana (2003) considera que actualmente la mayoría de los programas de formación docente de educación atraviesan por un período de estancamiento, algunos, y de franca supervivencia, otros. Para esta autora, las ideas de capacitar y actualizar, preferiblemente de modo permanente al profesor, que irrumpieron con gran dramatismo en el ámbito internacional hace tres décadas, se han ido diluyendo en acciones de poca trascendencia, y la gran influencia que se esperaba generar dentro de las instancias académicas, carece de resonancia, preferiblemente, porque en ellas tampoco se ha creado sensibilidad hacia ese tema.

Imbernón (1997) aborda la formación del profesorado a través de tres componentes, los cuales a su criterio, forman los ejes fundamentales en la profesión de enseñar. Ellos son:

- *Componente Científico*: referido a la necesidad imperante de que el docente o maestro debe investigar permanentemente para de esta manera asumir con propiedad y profesionalismo los cambios dinámicos y dialécticos que se producen vertiginosamente, con una actitud investigativa y científica que promueve la reflexión.

- *Componente Psicopedagógico*: este tipo de conocimiento requiere un conjunto de competencias específicas asociadas a la disposición, actitud y preparación que el mismo debe asumir, tanto en lo teórico, lo práctico como en lo tecnológico para su aplicación en el ejercicio docente.

- *Componente Cultural*: requiere que el docente conozca el medio donde desempeña su función, respetando las diferencias etnográficas y culturales existentes, asumiendo el compromiso de la difusión, conservación y rescate del patrimonio cultural y con apertura ante las diferentes culturas.

De aquí se deduce que la función del profesor consiste en garantizar que el alumno realice su propio aprendizaje, concebidos la enseñanza y el aprendizaje como procesos activos recíprocamente interactuantes, con lo que en el campo disciplinar de la didáctica de la lengua, será el punto de encuentro necesario entre las construcciones

teóricas, las investigaciones científicas y la reflexión, también generadora de la teoría, sobre la práctica del aula.

En cuanto a los contenidos en la formación docente, es oportuno destacar que un programa de didáctica de la lengua en un curso de formación inicial debe atender sobre todo cuestiones como reflexión sobre el currículum del área y sobre las fuentes en que se fundamenta, el análisis de estrategias y recursos de enseñanza-aprendizaje y orientaciones para el desarrollo curricular dentro del área y de esta manera específicas sobre el diseño de unidades didácticas (Silva Ros; 2010).

El desarrollo de estos núcleos deberá capacitar a los futuros enseñantes para cumplir varios objetivos: -conocer la situación de partida: marco legal contexto de actuación en que se mueve; - desarrollar el diseño curricular que han programado adaptándolo al contexto; -diseñar situaciones de aprendizaje;- conocer las técnicas de trabajo en el aula que les permitan poner en práctica su propio diseño;-evaluar el proceso de enseñanza- aprendizaje; - permitir que los noveles no se limiten a asumir roles preestablecidos (Mendoza, Valero y Martos: 1996).

A Juicio de Díaz –Plaja, A. y Prats, M. (2013) existe la urgente necesidad de garantizar la capacitación adecuada de los docentes en la educación inicial y primaria para afrontar los nuevos retos del sistema educativo; esta formación debe tener una combinación compleja de conocimientos, habilidades técnicas y valores que tengan en cuenta la práctica reflexiva, los trabajos colaborativos y los proyectos que permitan comprender las situaciones escolares, evaluar su significado y decidir cómo afrontarlas.

De igual manera consideran dichas autoras que además del conocimiento del currículum en referencia a la lengua, el futuro docente debe prepararse para la inserción de los aprendizajes- conceptuales, procedimentales- sobre la materia de la realidad futura de la escuela, para ello debe partir del concepto de aprendizaje como reflexión-acción; la formación en los primeros grados de la escuela primaria debe establecer redes de relación entre estudiantes y profesores, con actividades como las conferencias de docentes de distintos niveles educativos, centradas en sus ideas sobre la función educativa de la lengua en la primaria, presentación de actividades de centro y

aula, o trabajos colaborativos de grupo sobre el tratamiento de la lengua en la escuela.

Siguiendo la línea de los aspectos a considerar en la formación docente y partiendo de que la idea central de este estudio es abordar la didáctica de la lengua desde el contexto de una comunidad afrodescendiente, se hace necesario insistir en la preparación de maestros en situaciones de diversidad étnica y cultural para que de esta manera consideren el desarrollo de todo un conjunto adicional de competencias sociales y profesionales relacionadas directamente con los ámbitos lingüísticos y culturales.

Es decir, que para trabajar en contextos de diversidad étnica y cultural es necesario comprender que de los mismos principios pedagógicos aplicados en la escuela primaria, deben derivarse requerimientos específicos relacionados con los aspectos lingüísticos y culturales que caracterizan a tales contextos, que por tanto han de marcar la personalidad y conocimiento de los niños y niñas que reciben educación en estas comunidades. Tales requerimientos se transforman en necesidades reales de formación y capacitación que deben tener los docentes que trabajan con estos niños o estas comunidades.

3.3.2. Estrategias de aprendizaje en la Didáctica de la Lengua

Las tradicionales metodologías de la enseñanza basadas en la mera transmisión de información no responden a las demandas socioculturales de nuestro tiempo ni se ajustan al principio de construcción del conocimiento que caracterizan a la mayor parte de las reformas educativas. Es por ello que desde consideraciones epistemológicas, psicosociales y pedagógicas se hace necesario la búsqueda de estrategias docentes alternativas, que tomen en consideración los principios de creatividad, innovación, calidad, competencia y colaboración, con los cuales se pretende avanzar hacia la nueva sociedad que se configura en el siglo y que ya han sido proclamados por la UNESCO como ejes de la nueva formación.

Una estrategia se concibe como un procedimiento adaptativo-o conjunto de ellos- por el que organizamos secuenciadamente la acción en orden a conseguir las metas previstas. La estrategia es, ante todo, un procedimiento y por consiguiente, una actividad socio-afectiva por la que relacionamos los medios con los fines. La estrategia no es un principio ni una actuación sino un proceso proyectado sobre la práctica, sobre los problemas que necesitamos resolver.

En sentido amplio, una estrategia es una forma de proceder flexible y adaptativa, en la que partimos de las variables contextuales y alteramos el proceso según se vayan modificando dichas variables, presupone visiones amplias o de conjunto de todos los elementos y comporta tomar decisiones pertinentes, esto es, adaptadas a la necesidad o interés real.

La estrategia es el procedimiento adaptativo que facilita la consecución de nuestros propósitos que se persiguen. Según De la Torre y Barrios (2000). Éstas han de ser innovadoras, implicativas, constructivas, flexibles o adaptativas y polivalentes.

-Innovadoras: por cuanto buscan formar nuevas de mediar entre la acción del profesor y el aprendizaje del alumno. El carácter innovador de alguna estrategia integra las otras características.

-Implícitas: por cuanto está en su propósito principal el atraer, implicar y comprometer al estudiante en su aprendizaje. Hablamos de estrategias motivadoras de autoaprendizaje.

-Constructiva: en cuanto facilita la construcción del conocimiento por parte de los alumnos. Estrategias orientadas al aprendizaje más que a la enseñanza, mediadoras de la actividad discente más que de la exposición docente.

-Flexibles o adaptativas a situaciones, contextos y sujetos: Estrategias abiertas que toman en consideración las condiciones imprevistas o fortuitas. Si el azar tiene un papel importante en la vida, ¿por qué ha de quedar fuera del proceso formativo?

-Polivalentes, en el sentido de que pueden adoptar múltiples modalidades, utilizarse en diferentes situaciones y contenidos distintos.

Por otra parte, es necesario destacar también que todo modelo informativo e innovador culmina con la *evaluación*. Es la evaluación el proceso que sanciona la pertinencia de los elementos resaltados y su validez. La evaluación formativa como criterio debe responder a un sentido de valoración constructiva, estimuladora, de implicación en la tarea.

Es así como el modelo formativo demanda una evaluación que sea formadora, procesual, comprensiva, continua y polivalente. Formadora en su concepción, procesual en su aplicación, comprensiva en su objeto, continua en el tiempo y polivalente en los agentes y estrategias utilizadas.

De igual manera es conveniente indicar que en todo proceso de enseñanza aprendizaje existen al menos tres lógicas. La lógica de la disciplina (epistemología), la lógica del que enseña (metódica) y la lógica del que aprende (matética). La evaluación formativa descansa sobre las dos primeras mientras que la evaluación formadora hace hincapié en la lógica del que aprende. ¿Qué sentido, interés o utilidad tiene lo que se aprende? ¿Qué conciencia tiene el alumno de su progreso? ¿De qué modo se relaciona con lo que ya sabe? ¿Qué uso puede hacer de lo aprendido? Estas y otras preguntas orientan sobre el alcance de la evaluación formadora. Todos tenemos alguna experiencia de cómo nos cuesta aprender aquellas cosas que carecen de sentido o utilidad. La evaluación formadora tiene que ver, pues, con el *aprendizaje autónomo*. (De la Torre y Barrios, 2000, p. 92)

Afirmar que la evaluación ha de ser procesual en su aplicación y continua en el tiempo, significa que ha de tomar en consideración no sólo el resultado final, sino los cambios intermedios, las situaciones imprevistas y los objetivos no planeados. Es una evaluación de seguimiento y comprobación, de indagación de la problemática, aciertos y errores en la aplicación.

Por tal razón, hay autores que ubican su campo de estudio dentro del paradigma procesual y tratan de investigar lo que realmente sucede cuando se está enseñando lengua en las aulas. Para ello, emplean una variedad de estrategias y métodos de trabajo tales como la observación y el diálogo (Barrio, J. L, 2001).

En opinión de Fernández, Paz I. (2010) hay que buscar estrategias metodológicas que permitan al mismo docente acceder a un conocimiento profundo de los diferentes soportes de lectura y de escritura, de su estructura y funcionamiento y adquirir la capacidad de actuar sobre la base de ellos, siempre que sea necesario. Asimismo considera dicha autora que la utilización de los entornos multimedia dentro y fuera del aula, y la funcionalidad de la escritura desde las primeras edades, han de garantizar por una parte, que el individuo inmerso en el proceso de apropiación de la lengua desarrolle competencias ue le permitan abordar cualquier tipo de texto desde la lectura y desde la escritura, y por otra parte, que estas competencias, siendo realmente operativas, ayuden a *aprender a aprender, a pensar*.

3.3.2.1. Factores que inciden en la elección de las estrategias

No existen estrategias generales para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, sino que cada aspecto o tema a desarrollar requiere de un abordaje o tratamiento estratégico diferente, de hecho, las estrategias didácticas son procedimientos abiertos que se concretan en la práctica; ello no impide, sin embargo, poner ciertas orientaciones y secuenciación de acciones que pueden resultar de utilidad.

La estrategia tiene en cuenta los factores sociales, de grupo, y no sólo los encadenamientos lógicos y psicológicos. La eficacia de una estrategia viene dada por la consideración de aquellos factores que la posibilitan y la limitan, como la disponibilidad de recursos suficientes, materiales y apoyo externo, los factores relacionales dentro y fuera de la escuela, lo cual comporta una determinada política; la competencia (conocimiento, habilidades y actitudes) de los docentes y las capacidades e intereses de los alumnos.

Otra de las características de las estrategias es que éstas deben buscar el desarrollo máximo de las capacidades y habilidades cognitivas de cada sujeto. La

asimilación de contenidos contribuye al desarrollo de habilidades para observar, sintetizar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar, dramatizar, etc.

De igual manera, las estrategias deben fomentar la combinación de materiales e ideas. Cuando el profesor no dispone del material adecuado en su enseñanza, puede adoptar una triple postura: conformarse con el que tiene, buscar otro o crearlo.

Al implementar una estrategia se debe favorecer la relación entre el docente y el discente: la relación entre ellos es un factor determinante del rendimiento. Cuando existe tensión entre profesores y alumnos, cuando la comunicación sólo tiene lugar en una dirección, cuando la frialdad de la transmisión de información prevalece sobre la incitación al aprendizaje, nos estamos alejando de una enseñanza.

También se recomienda, atender a los procesos sin descuidar los resultados; aunque no se pierda de vista el dominio de los contenidos ha de prestarse mayor atención a lo que ocurra durante el proceso. Si el objetivo de la enseñanza primaria consiste en que el niño lea, se facilitará la lectura libre, seguida de la expresión oral o escrita, de lo leído.

Las estrategias deben incitar a la indagación y al autoaprendizaje. La consideración de la opinión de nuestros alumnos nos proporcionará indicios sobre si nuestra metodología incita a la ideación o la adormece. Conseguir que el alumno se implique, que se comprometa con su propio aprendizaje debiera ser la máxima aspiración de cualquier profesor de lenguas con actitudes creativas.

3.3.3. Didáctica de la Lengua Escrita

Vigotsky (1973) plantea que el dominio de la lengua escrita es fundamental para el desarrollo cultural del aprendiz, consecuentemente señala la necesidad de abordar la enseñanza de esta forma de lenguaje más allá del código; en el mismo orden de ideas, cuestiona un enfoque de enseñanza que, a todas luces, no considera el abordaje de la lengua escrita como sistema mediador para el desarrollo y que indudablemente, no

trasciende la enseñanza del código. El autor bosqueja en sus palabras la problemática de la no consecución de los objetivos de la alfabetización, tal como se hace en la Venezuela contemporánea desde las últimas décadas del siglo pasado, puesto que la problemática de la enseñanza de la lengua escrita en el sistema educativo venezolano no dista de la realidad de otros países de habla hispana. (Rodríguez X, 2003; p. 312)

La escritura constituye un proceso cuyo dominio se traduce en un mejoramiento de todas las modalidades del lenguaje y en una real posibilidad de crecimiento personal. Según Stenhouse (1997), su aprendizaje sigue cuatro fases bien diferenciadas, que corresponden a los sucesivos niveles de asimilación con que los individuos se van incorporando a la cultura.

-El entrenamiento: consiste en el aprendizaje de destrezas tan sencillas como convertir sonidos en grafías o registrar informaciones mecánicamente. La adquisición de esta competencia se produce por la mera repetición y el ejercicio, y no tiene finalidad comunicativa, no se escribe para nadie, simplemente se ejecuta un automatismo que sirve de base a otros procesos posteriores.

-La instrucción: consiste en la incorporación de informaciones con sentido. Mediante este proceso de aprendizaje los individuos simplemente obtienen los datos de su cultura que necesitan para demostrar institucionalmente que van superando etapas de formación. La mayoría de los aprendizajes que se emprenden en la escuela son de este tipo; la función del profesor consiste en transmitir conocimientos relevantes y la del alumno, en reproducirlo lo más fielmente posible. La escritura en este caso tiene un valor de certificación de conocimientos.

-La iniciación: supone un paso decisivo en el aprendizaje cultural porque implica formalizarse con los valores del grupo, asimilarlos y explicárselos. Una persona iniciada en los procesos de escritura es una persona capaz de organizar el conocimiento social construyéndolo individualmente no sólo añadiéndolo a lo que sabía- y de interpretar adecuadamente su contexto. Quien escribe habiendo interiorizado estos procesos de aprendizaje reelabora las informaciones conocidas para expresarlas con una perspectiva propia.

-La inducción: en ella se ponen en juego las funciones mentales superiores con objeto de aportar cambios importantes en el sistema de pensamiento de la cultura. A diferencia de la iniciación, en los procesos inductivos de conocimiento, el individuo no se conforma con integrarse en el marco de los valores dominantes, sino que establece relaciones entre ellos y juicios que le permiten crear un conocimiento nuevo, que supera sustantivamente al que recibió. Es el caso de la producción intelectual o artística.

Para estudiar el impacto de la interacción social en los procesos de la escritura, los investigadores han producido detalladas descripciones de la interacción de los niños con sus padres, hermanos, compañeros de clase y profesores. Es importante decir aquí que la interacción entre iguales ha apoyado desde los inicios la escritura de los infantes en aspectos importantes.

En general, la interacción juega un papel esencial en los procesos de la escritura de los niños. Los estilos de tal interacción pueden apoyar o reprimir nuevas formas de escritura. Cuando los niños ingresan en la escuela, la escritura se entrelaza con las relaciones entre los pares. La interacción social ofrece interacción sobre la escritura en forma de ejemplos, oportunidades para pedir y recibir ayuda y, asimismo, asistencia para considerar las perspectivas de la audiencia sobre los textos que se escriben.

La naturaleza de la enseñanza de la escritura en la escuela primaria varía en función de las normas curriculares y de la creencia de los educadores acerca de la escritura, pero cuando los niños asisten a actividades de escritura donde se les invita a componer relatos y textos con propósitos funcionales, no sólo comienzan a desarrollar una comprensión más sofisticada de las convenciones de la palabra impresa, sino que también aprenden estrategias para la elección de los temas, la selección de ideas y la revisión, del mismo modo que aprenden a considerar las perspectivas de sus audiencias. Al igual que con otros aspectos de este aprendizaje, los procesos de escritura de los niños se vuelven más sofisticados con la experiencia.

Sin duda que el cambio fundamental que ofrece la escuela es el aprendizaje de la lengua escrita; se percibe allí la insistencia de los docentes por diversas razones que no vale la pena detallar en el estudio, porque no es el objetivo del mismo; lo que sí es cierto es que la lengua escrita pone en contacto al niño con libros, periódicos y revistas, materiales audiovisuales, y este modelo escrito de la lengua a su vez es fundamental para la estandarización de la misma.

El problema didáctico en la enseñanza de la lengua escrita pasa por proponer al alumno ciertas pautas que puede reconocer fácilmente y que puede aplicar con flexibilidad en su propia escritura, evitando aquellos usos que diríamos son universalmente rechazados. La relatividad de las pautas es justamente la magnitud en la dificultad de los usos.

Los esfuerzos por llegar a comprender la magnitud del esfuerzo cognoscitivo que lleva a entrar en el ámbito de la escritura a través de las acciones de leer y escribir, hace que muchas veces se olvide alguno de los requisitos de otro orden que plantea la escritura para el niño.

Dentro de las actividades de lectura tendrá un lugar especial la observación del material escrito en su calidad de objeto físico, para apreciar toda una serie de características que completan lo que está escrito, con otras observaciones que son útiles para la comprensión. Para iniciar a los niños en este aprendizaje no es necesario esperar ningún momento físico, cuando se inicia el trabajo con textos impresos, cuando el niño ya tiene en sus manos un libro, una revista o un diario, ya es el momento de empezar a señalar rasgos. no importa que este señalamiento parezca señalar un orden errático- la variedad de textos y de estilo, así lo determina -porque lo importante es que el alumno tome conciencia en forma general de todos estos indicadores y llegue a lo largo de tiempo y sucesivas experiencias a reconocer sus usos o preguntar por aquello que todavía desconoce.

En este sentido como en tantos otros, el docente es quien debe provocar la curiosidad del niño ante aspectos que a veces parecen nimios, pero si están presentes

en el recurso es porque de algún modo hacen al sentido de éste, se constituyen en guía para su interpretación.

La didáctica de la escritura ha sido modelada por una diversidad de influencias y fenómenos a través de los años, entre ellos sin duda, uno de los más importantes han sido los conocimientos derivados de la investigación. Esto es especialmente evidente en las últimas décadas. Sin embargo la escritura se enseñaba mucho antes de conocer algunos de los notables avances en psicología y pedagogía que hoy conocemos.

La interiorización de los sistemas de representación que, como el de la lengua escrita, nos permiten pensar, comunicar y aprender, son consecuencia de dilatados procesos que se generan y desarrollan en el seno de actividades sociales: en la familia, en la escuela, en los numerosos contextos a los que progresivamente se van incorporando los niños y jóvenes. Así, a la vez que se va configurando con una identidad propia e irrepetible, el individuo deviene miembro de una sociedad por el establecimiento de vínculos afectivos y cognitivos con sus grupos de pertenencia, de cuyos instrumentos se apropia, y cuyo dominio le permitirán no solo adaptarse, sino también aportar, crear, criticar, transformar la realidad y contribuir a su progreso.

La progresiva sofisticación de los sistemas de escritura, desde los primeros símbolos cuneiformes, hasta los sistemas alfabéticos, permitió emplear los primigenios usos instrumentales a otras finalidades, relacionadas con el registro de las tradiciones culturales, las leyes, las prácticas tecnológicas, los mitos fundacionales y religiosos, la producción literaria. Las funciones de la escritura sus soporte y sus códigos, han ido modulado las formas de escribir.

La escritura ha asumido tal grado de relevancia que es el soporte de muchas relaciones sociales, desde las más cotidianas hasta las que regulan acuerdos que afectan toda la humanidad. De igual manera, los medios de comunicación dependen de la escritura y de los procesos de toda la humanidad. Los medios de comunicación dependen de la escritura y los procesos tecnológicos y científicos tienen su modo de expresión y difusión mediante el soporte escrito, que suelen alternar complementariamente con la lengua hablada y la imagen.

La diversidad de facetas en la que está presente la lengua escrita implica un alto grado de especialización o de especificidad en función de los tipos de discurso, de las situaciones de comunicación y de los fines de la misma. Incluso la función poética del lenguaje, que tuvo su aparición y sus momentos iniciales en la lengua hablada, ha ido centrándose en la exclusividad de la proyección escrita.

En opinión de Mendoza Fillola, A. (2005) el concepto actual de la escritura *remite a un complejo proceso de composición-elaboración-creación de mensajes escritos...la concepción de la escritura parte de su consideración como un proceso funcional (p.5.)*,

Así mismo, es de tener presente que en una sociedad alfabetizada, es muy normal que la lengua escrita sea un medio de comunicación que ha adquirido progresiva incidencia, puesto que atiende a un gran número y modalidades de necesidades que requiere ese entorno.

En cuanto a la didáctica de la lengua escrita, algunos de los elementos que componen el nuevo paradigma establecen que éste:

- Se centra en el proceso de escritura; los profesores intervienen en la escritura de los estudiantes durante dicho proceso.

- Enseña estrategias de invención y descubrimiento; los profesores ayudan a los estudiantes a generar contenido y a descubrir una finalidad o propósito.

- La audiencia, el propósito y la ocasión figuran de manera destacada en la asignación de tareas de escritura.

- Los profesores evalúan el producto escrito por su adecuación a la intención del escritor y a las necesidades de la audiencia.

- Considera la escritura como un proceso recursivo en lugar de considerarla como un proceso lineal. La pre-escritura, la escritura y la revisión son actividades que se superponen y entrelazan.

- Se enfatiza que la escritura es tanto una forma de aprendizaje y desarrollo como una habilidad para comunicarse.

- Considera la escritura como una actividad creativa disciplinada que puede ser analizada y descrita; los profesionales creen que la escritura se puede enseñar.

3.3.3.1. Estrategias para la enseñanza de la Lengua Escrita

Todos somos conscientes de las dificultades que supone el acto de escribir; la mayoría de nosotros, no sabemos qué decir ni como decirlo, una de las causas de este problema es que la escritura no se había considerado como una forma de comunicación interactiva a diferencia de la expresión oral.

Son muchos los argumentos que apoyan el predominio de la oralidad sobre la escritura; todos aprendemos a hablar antes de escribir; muchas sociedades no han desarrollado una lengua escrita; y entre las sociedades, hablar es la actividad más frecuente, entre otros. Hay que cambiar esas ideas y ofrecer a los alumnos técnicas de escritura que propicien un aprendizaje en donde podemos considerar la interactividad con el apoyo de las técnicas, recursos o herramientas para el aprendizaje. Así, por lo menos estaremos ayudándole a disminuir ese miedo, y convertiremos la escritura

Una de las estrategias para desarrollar la expresión escrita en clases es *el juego*, que puede y debe desempeñar un importante papel en el proceso de aprendizaje. Los juegos pueden proporcionar una práctica comunicativa natural con objetivos más amplios que los estrictamente lingüísticos.

Desde el punto de vista de la dinámica de la clase, el juego puede proporcionar diversión: cuando el alumno se divierte, está generalmente motivado para el aprendizaje; puede eliminar las tareas mecánicas y de repetición; hacer de puente entre el mundo real y la clase, motivar a los alumnos para que escriban y, no solo dentro del aula, sino también fuera de ella. La actividad de expresión escrita puede servir como rompehielos; como pretexto para abordar el estudio de un tema gramatical; como introducción para poner al descubierto las carencias del léxico que el alumno presenta y poder subsanarlas; como introducción a un debate; como actividad breve dirigida a relajar o activar el ritmo de clase, etc. Por esta razón deben estar incluidos en cualquier programa de enseñanza de una lengua,

A la hora de elegir realizar un juego de escritura, se han de tener en cuenta los elementos que intervendrán en el mismo: el aula, el grupo y el profesor.

En las escuelas donde se cuenta con medios audiovisuales y se tiene acceso a la tecnología, los docentes pueden aprovechar esta posibilidad para que los niños trabajen con juegos interactivos y otras opciones que presentan estas alternativas.

En concordancia con las ideas anteriores, Kaplun (1998) opina que la mejor estrategia para incorporar al estudiante o a los niños en los procesos de escritura que sea motivadora para ellos, interesante, que tenga sentido y se ajuste a su realidad, a través de lo cual se mantenga el sentido práctico de la lengua, es a través de la utilización de los nuevos medios comunicacionales y las nuevas tecnologías que tengan sentido educativo.

A través del buen uso de los medios antes indicados pueden insertarse a la realidad de su entorno y comunidad, hacer del aprendizaje un proceso que es parte de esa realidad y a la vez llevar los medios a la escuela. Por eso Kaplun dice que el proceso de adquisición de conocimiento o aprendizaje pasó de una construcción individual a transformarse en una construcción colectiva, en producto social.

Una buena estrategia para el acercamiento a la utilización de los medios y la tecnología en la escuela primaria podría darse con la elaboración de pequeños periódicos murales en donde los niños coloquen su producción literaria desarrollada dentro y fuera de la escuela tales como fábulas, cuentos, poesías, relatos, leyendas, pequeños guiones teatrales, reflejen el acontecer de la escuela y la comunidad y esto a su vez podría servir para exaltar el valor de su comunidad y de sus raíces en los casos en que existan minorías étnicas.

A través de esta última idea se confirma la concepción del lenguaje y aprendizaje como *actividades que se desarrollan en entornos sociales y culturales en que las personas viven y se desarrollan* (Camps, A.; 2008).

La escritura se enseña como una habilidad motora, sin que se ofrezcan oportunidades para que los niños la experimenten como un proceso creativo, placentero, necesario, inteligente y vinculado con la cultura escrita de la sociedad (Gaspar y González, 2006, p.22).

Tomando en cuenta que la idea central de este estudio que se está desarrollando

“Una didáctica de la lengua para la educación primaria en comunidades venezolanas afrodescendientes”, al momento de diseñar estrategias didácticas no solamente para la lengua escrita sino también para la oral, al momento de seleccionar dichos material para trabajar estas estrategias, se sugiere que *se tome como punto de partida las culturas representadas en el aula, ya que la utilización de los referentes culturales en la enseñanza contribuye a explicar y comprender la cultura de la comunidad* (Vidal Llorens, N. 2008:59) o por lo menos sus raíces y de esta manera se está valorando y reconociendo la cultura que poseen los niños y niñas.

Para tal fin, es importante la utilización de textos, periódicos con noticias presentadas desde las distintas ópticas a fin de que los niños puedan encontrar su aproximación a la noticia y en definitiva expresar su propia opinión y sobre la base de ella hacer construcciones escritas de acuerdo sería una estrategia para potenciar a su visión de la misma.

En opinión de Mendoza Fillola, (2005). “hablar sobre lo escrito sería una estrategia potenciar y estimular el desarrollo de la habilidad de escritura”. Lo cual a la vez podría interpretarse como un medio de socialización de los aprendizajes. De igual manera, este autor considera que el hecho de hablar sobre un escrito es un hecho ya para reflexionar sobre las diversas dudas y dificultades que pudieran presentarse luego de analizar el escrito.

Es por ello que no se pueda hablar de dominios y competencias orales o de estrategias para la didáctica de la lengua escrita sin tener en mente o interconectar las que corresponden a la lengua oral, dado que son dos códigos pero un solo sistema: el lingüístico.

3.3.4. Didáctica de la Lengua Oral

Ayer miré unos ojos africanos
en una linda empleada de una tienda.
Eran ojos de noche y de leyenda,
eran ojos de trágicos arcanos.

Medardo Ángel Silva

En una sociedad no existe comunicación sin oralidad, aun cuando esta sociedad otorgue un gran lugar a lo escrito para la memorización de la tradición o la circulación del saber. El intercambio social demanda un correlato de gestos y de cuerpos, una presencia de voces y de acentos, marcas de pausas, toda una jerarquía de informaciones complementarias, necesarias para interpretar un mensaje más allá del simple enunciado.

En las culturas ágrafas, todos los eventos sociales tienen su representación simbólica mediante la actividad oral. En esas sociedades la memoria cumple una función importantísima, porque todo el saber acumulado y la herencia cultural se mantiene, se recrean y se socializan mediante intercambios muy ritualizados (refranes, máximas, dichos, parábolas, proverbios, aliteraciones, salmos, etc.). La comunicación oral es eje de toda la vida social y constituye una actividad generalizada y primordial, insustituible para la supervivencia y para el desarrollo comunitario.

Vilá (2002) plantea que la oralidad tiene su presencia constante en las aulas, que se manifiesta en actuaciones de diversa naturaleza. Por lo tanto, resulta fundamental describir y reflexionar sobre esas actividades como base para el reconocimiento de las características propias de la lengua oral.

Para enseñar una lengua oral en el espacio de cuatro paredes, sólo con la ayuda de la nominación, de la descripción y de algunas imágenes, en un tiempo escaso y con una deficitaria formación del profesorado, no se puede asegurar el éxito a pesar

de las intenciones. Estas críticas, junto con las nuevas situaciones sociales, hacen que se desarrollen nuevos métodos donde el enfoque oral e intensivo de la lengua cobra gran importancia. (Valiente. Ma. J. 2004 p: 66).

En dos trabajos sobre la difusión sobre la didáctica de la lengua oral, Vilá (2002) defiende la hipótesis de que la didáctica de la oralidad se encuentra en un menor grado de conciencia y planificación en el pensamiento y la acción docente, aludiendo al hecho de que la natural invisibilidad y espontaneidad de la comunicación oral se pueda proyectar también en la organización de su enseñanza y aprendizaje.

En la escuela primaria esto parece confirmarse, e incluso justificarse desde la constatación de la riqueza del progreso en el uso de la lengua oral en los niños menores de seis años cuya actividad parece provocar que el propio estatuto de la didáctica de las lingüísticas orales se desvanezcan. Sin embargo, llegar a la conclusión de que está llevando a cabo una promoción efectiva de las habilidades lingüísticas orales en clase por el simple hecho de que en el aula se hable continuamente es, cuando menos, precipitado.

Una promoción adecuada de las habilidades lingüísticas orales en esta etapa, supone que en el aula se den oportunidades para el habla, pero va más allá de una práctica espontánea: es preciso que el maestro asuma la misión de fomentar en los niños el dominio de los diversos usos orales de su lengua. Esta evidencia pone de manifiesto el pleno derecho de la lengua oral a ser considerada objeto a la vez que medio de enseñanza y aprendizaje, y lleva a la didáctica de la lengua a la necesidad de investigar de qué manera esto se conforma en la realidad del aula.

Así, el aula en sí misma no necesariamente constituye un espacio suficiente para cumplir la función específica que le corresponde respecto de la oralidad en las primeras edades. Por tanto, sería preciso desplegar algunas estrategias docentes para implicar a los niños en experiencias de comunicación que incentiven el desarrollo de su competencia comunicativa oral, de forma que puedan involucrarse en los procesos comunicativos de enseñanza y aprendizajes propios de los contextos educativos.

En el ámbito de la educación primaria es necesario tener presente que el objetivo de una didáctica oral es el de promover aquellos usos hablados propios de la vida escolar y ligados por tanto al aprendizaje y a la socialización en ámbitos públicos.

Obviamente, a medida que el niño va avanzando en su proceso de aprendizaje, manejo y desarrollo de la lengua oral progresivamente irá construyendo y desarrollando su lengua escrita, donde juega un papel determinante la intervención didáctica del docente el cual lo estimulará, motivará y guiará en este proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua. Podríamos preguntarnos entonces: ¿existe una interconexión entre estas dos competencias durante dicho proceso? ¿Son inherentes el uno del otro?

Al respecto (Ruiz, B.: 2002) expresa que el discurso oral escolar tiene unas características que lo acercan a la lógica de la lengua escrita, lo que puede originar problemas en el desarrollo académico de escolares que no hayan tenido experiencias de uso de la lengua escrita, en particular, de narración descontextualizada. Así, la idea de desarrollo de la competencia comunicativa oral en los primeros años de la educación primaria adopta también el sentido de promover la incorporación de los niños a la sociedad como miembros plenamente alfabetizados.

Estas evidencias condicionan la naturaleza de la lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje en el aula para no cerrar las puertas de un desarrollo escolar adecuado de los niños.

Por su parte, Cassany y Luna (1994) expresan que las *actitudes para la expresión escrita están directamente relacionadas con la lectura y con el placer de leer. (p.260)* Pretender que un alumno se exprese bien por escrito sólo a partir de la teoría es una labor ingente y poco fructífera. El mejor método de aprendizaje parte fundamentalmente de la lectura.

En el caso de la lectura, es de considerar que ésta es básica para promover, enriquecer y perfeccionar la expresión escrita; por tanto hay que motivar este proceso a través de una práctica lectora que tienda a enriquecer experiencias, estimular observaciones, crear situaciones y motivos para sentir necesidad de escribir. Por tanto,

este proceso no debe darse sólo en el área de lengua sino también desde los otros espacios curriculares; ha de enseñarse a los alumnos a comprender e interpretar la organización interna de los textos específicos, las marcas internas, el léxico específico del área así como reconocer las estrategias que ha seguido el autor para conseguir ser comunicativo.

Mendoza Fillola, A. (2015) considera indiscutible la relación que existe entre la lengua hablada y la escrita; el hecho es, que ambas comparten un mismo sistema “ambos modos no se pueden disociar ni en la formación lingüística ni en la práctica” (p. 1).

La expresión o comunicación oral es la forma natural e inmediata de hacer uso del lenguaje, por cuanto la oralidad está presente en todos los grupos humanos como manifestación fundamental del lenguaje, en consecuencia el uso de la lengua escrita es otra forma de uso del código lingüístico o de la lengua como sistema. De esta manera se ratifica que el dominio de la lengua hablada tiene incidencia en el dominio de la lengua escrita.

En el contexto del ambiente de clase o el aula de clases, se tiene entonces que las mismas actividades de aula muestran que en el dominio de la escritura intervienen aportaciones que proceden de los dominios de la expresión y de la comprensión oral, de igual modo que en la expresión oral. Al respecto, la propia escuela, en muchas ocasiones tiende a disociar la lengua hablada de la lengua escrita, especialmente cuando trata de ignorar en el currículo escolar la especificidad de la lengua hablada y concentra el esfuerzo y las actividades en potenciar otra habilidad, olvidando que en la actualidad la didáctica está clara en el hecho de que tanto el habla como la escritura son instrumentos para elaborar conocimientos, para generar, expresar y asumir nuevos conocimientos, para reflexionar y organizar las dudas.

Es así como la creación de un espacio en el currículo escolar para la lengua oral puede considerarse una derivación específica entre las muchas que ha planteado la concepción comunicativa y de los referentes de la pragmática de la comunicación. Es

por ello que se ratifica que la escuela enseña a desarrollar las competencias propias de la expresión y la comprensión oral.

El lenguaje verbal conforma un dominio simbólico en cuanto permite la utilización recurrente de elementos que llamamos signos en la constitución de las representaciones dentro de la interacción social. El lenguaje verbal en nuestra cultura puede aparecer como fenómeno lingüístico-discursivo generado dentro de la modalidad verbal o dentro de la modalidad escrita del lenguaje.

Es importante señalar que el niño que ingresa a la escuela ya es un sujeto del lenguaje en la medida en que se encuentra incluido en el mundo simbólico de su cultura a través de la lengua materna que ha adquirido y que utiliza desde la oralidad. Esto nos lleva a la conclusión de que el niño ya conoce en la práctica el valor simbólico del lenguaje y lo que aprenderá en la escuela es la tecnología específica-el sistema de escritura-para convertirse en usuario del lenguaje escrito como lector y como escritor; en segundo lugar, aprenderá que la modalidad escrita presupone formas específicas del uso del lenguaje, aunque esas peculiaridades propias de la escritura no afectan al hecho de que básicamente tanto ésta como la oralidad se asientan en el mismo mecanismo simbólico.

El primer punto a tomar en cuenta en relación con esto es que el niño debe comprender en primer lugar que a través de la escritura se generan fenómenos lingüísticos-discursivos, similares a los de la oralidad y, en segundo lugar, que la escritura es una tecnología que propone pautas convencionales de uso, que son las que garantizan las posibilidades de mutuo entendimiento.

3.3.4.1. Estrategias para la enseñanza de la Lengua Oral

Convertir el aula en un espacio propicio para la enseñanza de la lengua oral es una tarea especialmente delicada en los primeros años de la educación primaria puesto que las condiciones evolutivas de los niños provocan la dificultad práctica de

“conjugar la espontaneidad en la comunicación, que sitúa el criterio de adecuación y eficacia por encima de la corrección, con la necesidad de mejorar y de tomar conciencia de las peculiaridades del lenguaje” (Barrio, 2001: 125).

En efecto, la didáctica de las habilidades verbales orales en educación primaria se encuentra en una constante tensión entre la voluntad de respetar la espontaneidad y la admirable capacidad de aprender a través de la libre experiencia que tiene los niños, y la posibilidad de intervenir para andamiar ese aprendizaje de una forma significativa y reflexiva.

A juicio de Bigas (2000:57) las oportunidades de experimentación que proporcionan el jugar con la lengua y la lengua generada en el juego no deben ser desatendidas por parte del docente, pues, existe una relación inocultable entre la lengua oral y el desarrollo de la expresividad creativa en los niños en los primeros años de escolaridad.

Merece atención *el juego* como estrategia didáctica; él constituye una actividad propicia de muchos mamíferos y otros animales superiores. Jugar es una actividad voluntaria y los juegos dependen de los jugadores y existen mientras son jugados. El juego es una actividad libre, reglada, de final incierto, que se desarrolla en una realidad ficticia y con cierta conciencia de irrealidad. Los juegos son recursos y estrategias que conllevan como elementos diferenciadores, por un lado que son jugados, es decir, vividos, y, por otro, que facilitan una aproximación multidimensional a la complejidad humana, social y cultural.

Las actividades lúdicas permiten la explicitación de valores y la asimilación de conocimientos, de sentimientos y vivencias a partir de la implicación personal y creativa, y la socialización a partir de un tratamiento sensorial, emocional, estético, conceptual y procedimental de la temática y situaciones simuladas.

Los juegos se caracterizan por eliminar la tensión, por mover, interesar y motivar a los aprendices para que sean capaces de establecer una comunicación directa y espontánea, actuando como desinhibidores del miedo. El juego permite que el profesor sea el orientador de las actividades y que el aprendiz tome un papel activo y

responsable en su proceso de aprendizaje. Los aprendices desarrollan habilidades comunicativas reales. Si por un lado puede parecer que el juego no es la reproducción de una situación real, por otro lado, vemos que se pone al alumno en una situación propicia para mostrar su habilidad y competencia lingüística. Dentro del enfoque comunicativo intentaremos, a través de las actividades lúdicas, potenciar las capacidades comunicativas del alumno, desarrollar la autonomía del mismo e incluir el aspecto sociocultural de la lengua, en cuestión, en nuestro caso, el español.

La literatura como elemento lúdico: la literatura actúa en el ser humano como una activadora del poder creativo. La finalidad didáctica de esta estrategia es la explotación de un texto literario, con el fin de conducir al alumno hacia un mundo de nuevas experiencias donde sus sentimientos puedan aflorar a través de la lectura de un texto literario, ello visto como fruto de una experiencia y visión de vida particular que puede proporcionar gran variedad de historias y situaciones. Con él se puede trabajar la comprensión de textos y se puede ofrecer además la posibilidad de trabajar las otras destrezas; la expresión oral y escrita y la comprensión auditiva.

Una opción importante es el trabajo con una literatura específica para el contexto donde se desarrolla la presente investigación pues la literatura es una fuente inagotable que nos revela la historia y la cultura de los pueblos. En este caso, la explotación del texto servirá como herramienta para mostrar al alumno la historia de la tierra donde vive ahora y la historia de sus antecesores de origen africano. Se recomienda la utilización básicamente de cuentos, considerando que este género de narrativa es fácil de trabajar en clase por el nivel de los alumnos, dada su brevedad. El cuento mantiene la atención del alumno por su variedad temática y estilística y la facilidad de otras lecturas, debido a su brevedad lo que permite profundizar en los aspectos que sea necesario.

Díaz Barriga y Hernández (2000) presentan sus propuestas sobre las que se denominan estrategias de lectura. En la taxonomía de Díaz Barriga y Hernández, por ejemplo, se hace referencia a los momentos de la lectura a saber: antes, durante y después, con una serie de estrategias para cada uno. Estos autores distinguen entre

estrategias autorreguladoras y estrategias específicas de lectura. Las primeras, se orientan hacia la definición de propósitos de lectura, lo cual le permite al lector trazar el itinerario de las acciones futuras, por ejemplo, cómo enfrentarse al texto, qué procedimientos seguir y cómo evaluar este proceso.

No es suficiente con dejar hablar a los alumnos sino que la expresión oral debe convertirse en un objeto de enseñanza, en el sentido de clarificar las características de los géneros orales, utilizar grabaciones orales para desarrollar la comprensión y la producción, analizar las capacidades iniciales de los alumnos, preparar talleres orales en función de las dificultades de los alumnos, practicar la autoescucha de las producciones de los alumnos, proponer juegos orales, etc.

Delmastro (2003), por su parte, encontró que los mapas conceptuales estimulan la interacción, la participación y el trabajo en grupo, permitiendo que los estudiantes menos aventajados se beneficien al promover el desarrollo de destrezas lectoras de alto nivel y la adquisición de vocabulario, entre otras.

Las estrategias facilitan el recuerdo, la detección y reparación de las fallas que se presenten durante el proceso de comprensión, manteniendo al lector alerta ante cualquier contingencia propia de este proceso y permitiendo la construcción de un conocimiento a partir de los elementos presentes en el texto. Se piensa además que el uso de estrategias durante el proceso de comprensión de la lectura hace al lector un estratega, siempre listo, para emplear aquellas estrategias que mejor se adapten a las situaciones que se le presenten en materia de lectura. Solé (2000)

Otra estrategia que se considera significativa, sobre todo para los niños que se inician en los primeros años de estudios es *la música*: Así como también, que las canciones son el reflejo de una cultura; a través de ellas se ratifica la aceptación individual o colectiva y por eso se sostiene que las canciones son una forma de comunicación y expresión.

Concretamente, la música tiene el poder de influir en nuestro comportamiento individual y social. Es importante saber que nuestra mente tiene la capacidad de otorgar significados a esos sonidos que componen la música convirtiéndolos en

símbolos que mezclan nuestras emociones hacia la risa, el llanto, el placer, disgusto o la indiferencia. Y esta capacidad de generar emociones trasciende más allá de las barreras culturales. Viéndolo de esta perspectiva, se ratifica el valor de las canciones o la música cuando se habla de cultura e interculturalidad.

Bürman (2002: 170) hace referencia a la transculturalidad de canciones e indica que éstas pueden ser trabajadas como elemento determinante para abordar y justificar la transculturalidad en clases de lengua, pues son una herramienta idónea para el aprendizaje.

Dicho de esta manera, la música en la sociedad y en la cultura, es un potente agente socializador; por tanto es adecuada para trabajar la competencia o el componente sociocultural con los niños. Por otro lado, sirve para analizar distintas variedades lingüísticas y registros. En efecto, el uso de las canciones para el aprendizaje de la lengua ayuda a desarrollar no sólo los distintos niveles lingüísticos (suprasegmental, fonético, fonológico, gramatical y semántico), sino también aspectos psicolingüísticos como la reducción de la ansiedad en el proceso de aprendizaje y sociolingüísticos (variedades y registros).

Con una perspectiva afectiva y humanística Arnold, J. (1999) hace referencia al uso de la música como estrategia didáctica y la obtención de unos resultados efectivos en el proceso de la enseñanza y aprendizaje en el contexto de la escuela primaria. Para esta autora ello resulta en un aprendizaje más holístico, pues no contempla solo el desarrollo cognitivo sino también el físico y el afectivo; en consecuencia más duradero en la memoria del aprendiz.

Al respecto dice García (2006: 118) que la música o las canciones, constituyen uno de los recursos didácticos más efectivos, motivadores e inagotables en la enseñanza de las lenguas. La motivación por parte de los alumnos es de fundamental importancia para el aprendizaje y la música tiene esa finalidad. Esta es una de las grandes ventajas de la incorporación de las canciones en el aula porque ella causa motivación y satisfacción en los estudiantes y porque también la música está cercana

a las inquietudes e intereses, además de ser la manifestación artística y cultural de más amplio carácter social en la actualidad.

En esta investigación me inclinaré a tomar como muestra en la música popular, folclórica que tenga rasgos o raíces afrodescendientes o por lo menos en donde se vea su influencia por el vocablos, temas, ritmo, orígenes, afrodescendiente.

Un valioso aporte a este tema lo realiza la prof. Condemarín (2006) al plantear que los docentes deberían:

-Construir un ambiente que favorezca las conversaciones. Conversar implica hablar y escuchar, darse a conocer, indagar, descubrir, informar a los pares, expresar su humor y su divergencia, contar noticias, echar a volar la fantasía y la imaginación. Obviamente dado el carácter intencionado de las acciones educativas, estas conversaciones no tienen sólo carácter informal, sino que requieren también ser estimuladas dentro de proyectos de aula, visitas, talleres y otros contextos significativos para el alumno.

-Apoyarse en recursos mnemónicos de la oralidad ya señalados, estimulando y expandiendo sus juegos lingüísticos, adivinanzas, trabalenguas, chistes, poemas, cuentos, etc. Utilizando recursos musicales y de expresión corporal.

-Enriquecer el vocabulario de los niños a través de la audición de la versión escrita de cuentos, leyendas y otros textos narrativos o de otro tipo, propios o ajenos que correspondan a sus conocimientos o intereses. Apoyarse con ilustraciones o medios audiovisuales cuando se requiera ampliar usos restringidos e introducir en contexto, terminología científica, literaria o tecnológica, universalmente válida. Por ejemplo, una niña o niño campesino puede identificar perfectamente a un “chuncho” pero sólo lo conocerá como un tipo de búho gracias a la audición o lectura de fuentes escritas.

-Estimularlos a expresar públicamente sus discursos de tipo descriptivo y narrativo que les son familiares y que vinculan saberes ligados a tópicos recurrentes; especialmente, historias de acciones humanas o mágicas, leyendas y mitos.

-Apoyar para elaborar, clarificar o calificar mejor sus respuestas o planteamientos, especialmente cuando sus comunicaciones son vagas, imprecisas, exageradas o

sobregeneralizadas. Esto podría darse a través de preguntas por parte del maestro o de solicitud de ejemplos.

-Estimular el pensamiento creativo o divergente e invitarlos a desarrollar diferentes operaciones mentales relacionadas con la resolución de problemas, llevándolos a definir el problema, a generar posibles soluciones (torbellino de ideas), a evaluar las distintas salidas a soluciones planteadas, a decidir cuál solución es la mejor o cómo poner en práctica la solución encontrada.

-Facilitar la realización de dramatizaciones o juegos de roles a partir de lecturas de historias leídas o creadas por los alumnos, acentuando la toma de conciencia de la necesaria coherencia entre las situaciones, los personajes y su forma de expresarse.

-Estimular la realización de monólogos realizados con base a instrucciones orales a partir de la memorización de un texto. En estímulo puede ser la identificación con un personaje o una situación especial: un niño que viaja por primera vez a un pueblo vecino, alguien que ha visto un OVNI, un entrenador animando a su equipo antes de un partido, un personaje de la localidad, etc.

-Estimular dramatizaciones creadoras, que consisten en montar una representación tomando como estímulo el vuelo de la fantasía, una anécdota, la observación de ciertos hechos o fenómenos. Las dramatizaciones creadoras no forman parte de un texto escrito, sino de una idea de acción que puede expresarse oralmente a través de una pauta o esquema escrito. Las improvisaciones también constituyen un excelente pretexto para que los alumnos den rienda suelta a su creatividad.

-Crear situaciones que requieran efectuar entrevistas. Las entrevistas constituyen una actividad de tipo periodístico que permite que los alumnos establezcan una conversación con una persona, para informarse sobre ella o la situación o institución que representa.

González, José y Serna, M. (2007), sugieren como estrategias didácticas para el desarrollo de la habilidad verbal el debate abierto en clase, el foro y la obra colectivas con múltiples posibilidades. La primera porque da la oportunidad a los alumnos a expresar su opinión sobre un cierto problema, siendo el debate

implícitamente dirigido por el educador hacia las posibles soluciones. La segunda estrategia (el foro), permite a los alumnos crear los temas y hacer preguntas tanto al maestro como a sus compañeros; de esta manera se busca resolver dudas y aprender juntos. Y el docente debe estar dispuesto a atender y aceptar las observaciones de los destinatarios o alumnos. La tercera estrategia (la obra colectiva con múltiples posibilidades), puede ser una obra de teatro, un relato, distintos personajes, una serie de dibujos animados, una representación gráfica.

Díaz- Plaja, A. y Prats, M. (2013), consideran que a la hora de buscar las estrategias más idóneas para la enseñanza de la lengua es importante pensar paralelamente en la literatura como recurso o material didáctico, el cual es muy efectivo, variable, versátil y holístico desde el punto de las temáticas que éste pueda llevar implícito y por lo tanto repercute positivamente en los resultados de la aplicación de dichas estrategias si se hace de manera adecuada.

De acuerdo a estas autoras y en concordancia con el Plan de Lectura de Centre elaborado por la Generalitat de Catalunya, todas las actividades referidas al acto de leer se concretan en tres actividades fundamentales:

- Aprender a leer: entendida como una progresión ascendente en la capacidad de comprensión lectora y como una ampliación progresiva en la aprehensión de géneros literarios.

- Leer para aprender: entendido como una búsqueda de documentación que toda lectura ofrece. La literatura infantil y juvenil puede ser un auténtico arsenal de conocimientos, lo que suelen llamarse los saberes enciclopédicos de cada lector, es decir, los ámbitos científicos o humanísticos.

- Gusto por la lectura: entendido como el desarrollo de los hábitos personales de lectura libre, sin coacciones escolares ni obligaciones académicas. El objetivo de la lectura libre por placer pretende incidir no tanto en los conocimientos que puedan adquirir los niños y adolescentes sino en su comportamiento frente al ocio y su crecimiento personal.

-Competencia informacional: que no sólo incluye las habilidades de búsqueda, valoración y utilización de información en la Red, sino también capacita para nuevas modalidades de lectura. Dentro de esta literatura recomendada para la escuela primaria están las retahílas, las, cuentos, relatos, poesías, historias.

3.3.5. Competencias: lingüística, comunicativa y sociolingüística

3.3.5.1. Competencia Lingüística

Nunca se ha elaborado una descripción completa y exhaustiva de una lengua como un sistema formal para la expresión de significados. Los sistemas lingüísticos son enormemente complejos y la lengua de una sociedad amplia, diversificada y avanzada nunca llega a ser dominada por ninguno de sus miembros; ni puede ser así, pues cada lengua sufre una evolución continua como respuesta a las exigencias de su uso en la comunicación

Uno de los representantes más renombrados de las competencias y específicamente de la competencia lingüística, es Chomsky quien a través de su estudio intenta explicar la capacidad que el individuo tiene para entender enunciados que anteriormente no había oído; de esta manera, el hablante con el conocimiento previo que posee del lenguaje, genera estructuras que le permiten emitir todo tipo de oraciones.

La competencia lingüística, se entiende así como la producción e interpretación de signos verbales, por eso se requiere que para ello el hablante sea competente lingüísticamente, o tenga la capacidad fonológica, sintáctica, semántica y textual; de esta manera, el componente lingüístico está conformado por los sistemas: lingüístico, fonológico, sintáctico, así como las destrezas que ayudan al buen uso del lenguaje como sistema.

Cabría preguntarse aquí entonces: ¿cuál surge primero? ¿la competencia lingüística o la competencia comunicativa? Una vez adquirida la competencia lingüística en la lengua materna, se adquiere la competencia comunicativa, la cual permitirá la relación con el resto de los elementos que conforman la sociedad.

Dentro de las competencias lingüísticas se distinguen la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la ortopoética.

En la competencia lingüística el estudiante es factor fundamental a la hora de establecer la idoneidad en el proceso didáctico de la lengua, para ello hay que considerar el nivel de conocimientos, cierto control de la gramática, el vocabulario, la fonología o la ortografía requeridos para poder llevar a cabo las actividades o tareas que se les asigne; es decir, los recursos lingüísticos tales como la riqueza del vocabulario, corrección gramatical y léxica y aspectos del uso de la lengua como por ejemplo, la fluidez, la sensibilidad, coherencia, precisión y propiedad, entonces, si el estudiante de acuerdo a su nivel de estadio no es lingüísticamente competente, la realización de sus actividades escolares le resultarán lingüísticamente complejas.

Para Coseriu (1993) una teoría de la competencia lingüística que tenga una base objetiva ha de partir de dos comprobaciones o consideraciones generales, es decir, que la lengua: Es una actividad humana universal; los individuos son representantes de tradiciones comunitarias del saber hablar; la lengua lleva también implícita una actividad individualizante.

De acuerdo con los tres niveles del lenguaje, para Coseriu el contenido del saber lingüístico tendrá también tres grados y cada uno de estos saberes implica distintos grados de semanticidad.

-El saber hablar en general a saber elocucional: éste tiene que ver con los principios de congruencia del pensamiento consigo mismo y con el conocimiento general de las cosas. La norma de congruencia también se manifiesta en la norma de

la conducta de tolerancia: todo hablante espera de los otros emisores mensajes con sentido y que, a su vez los otros lo interpretan con tolerancia. En cuanto a los grados de semántica, a este saber le corresponde la designación.

-*El saber idiomático o competencia lingüística particular*: incluye tanto lo dado, es decir, signos dotados de forma y contenido, tanto como procedimientos para que, a partir de lo dado, se realice la actividad lingüística. El juicio que para el hablante merece el conocimiento idiomático, tiene que ver con el conjunto de tradiciones (lo aceptado) por la comunidad del hablante y se refiere a “el como” (lo correcto). Le corresponde el nivel de semántica del significado.

-El saber expresivo o competencia textual: se refiere al plano del discurso o texto; su contenido consiste en procedimientos con normas inherentes. Las normas se manifiestan porque el hablante asigna a los textos el juicio de lo apropiado según el contexto y la situación concreta. El grado de semántica propia de este saber es el sentido.

Esta tercera competencia que presenta Coseriu al hablar de saber expresivo, es la que suele denominarse comúnmente como competencia comunicativa. ésta la sitúa el autor en el acto del habla, en la realización, en el momento en que el hablante utiliza el lenguaje como un medio para conseguir diversos objetivos en el lenguaje como actividad.

3.3.5.2. Competencia Comunicativa

El enfoque comunicativo surge como una alternativa metodológica que propicia las condiciones curriculares necesarias para el desarrollo de la *competencia comunicativa*, o sea, de las destrezas que el hablante necesita para comunicarse competentemente en una comunidad de habla.

De esta manera, el impacto mayor en los nuevos giros que toma la enseñanza del lenguaje lo produce la introducción de este concepto, el cual surge como un constructo teórico importante en la exploración de la relación del lenguaje con la sociedad y la cultura. Puede decirse entonces que la competencia comunicativa es un proceso dinámico que requiere la expresión y negociación de la información y la habilidad para interpretar lo que se pueda comunicar y sus significados en unas situaciones concretas.

Para Rubido Crespo, S. (2006) la competencia comunicativa

...ha permitido entender que sólo puede existir el análisis del discurso con un corpus obtenido a partir de datos empíricos, ya que el uso lingüístico se da en un contexto, es parte del contexto y, además, crea contexto. El hablante sólo puede actuar exitosamente en su lengua si es comunicativamente competente en ella, esto es, si posee la competencia lingüística, sociolingüística... (p.26)

Agrega la autora que la competencia comunicativa no puede limitarse únicamente a las nociones que aparecen en un compendio gramatical ni a la lista de vocabulario más o menos extensa, como ocurría con la metodología tradicional. Tampoco puede estarse de acuerdo con aquellos que formulan la tesis que el objetivo más importante en el aprendizaje de la lengua...es comunicar y por ello, el aprendizaje de la gramática no sirve. (*Rubido Crespo, S. 2006; 196*)

¿Cómo se define a un estudiante o alumno competentemente comunicativo? Para ello es necesario reflexionar en el ejercicio adecuado de unas destrezas y dominios de comunicación. Un análisis ponderado del tema condujo al hallazgo de que la competencia comunicativa integra varias destrezas que están interrelacionadas. Una de éstas es la habilidad para producir e interpretar ajustes en los eventos de habla de acuerdo al nivel social de los oyentes y de las situaciones. Otra destreza es la que presenta la habilidad de tomar en consideración lo que el oyente sabe y no sabe para proveerle la información adecuada. Se integra también la habilidad para entender las reglas de la conversación cooperativa, es decir, saber cuándo iniciar o finalizar una

conversación, determinar turnos de habla y conocer cómo introducir y cambiar de tema.

Además de estas destrezas ha de considerarse que un hablante competente debe demostrar unos dominios amplios del proceso de comunicación que integre la destreza de manipular el sistema lingüístico al punto que pueda usarlo de manera espontánea y flexible al emitir un mensaje. Distinguirá entre las formas que domina como parte de su competencia lingüística y las funciones comunicativas que expresan. Ser competente al hablar requiere el desarrollo de destrezas y estrategias efectivas para comunicar significados en situaciones concretas y que el hablante cree conciencia del significado social de las formas del lenguaje para que utilice las que sean socialmente aceptables.

Indicadores de la Competencia Comunicativa

Las destrezas y el dominio social que se le requiere a un hablante que sea comunicativamente competente pone de manifiesto diversos indicadores. Estos indicadores caracterizan el proceso, a saber: la competencia comunicativa es más interpersonal que intrapersonal pues depende de la negociación de significado entre dos o más personas que comparten el mismo código lingüístico. Es dinámica y aplica tanto al lenguaje hablado como escrito y es específica en contexto, pues la comunicación se puede dar en situaciones diversas en las cuales el éxito de una función particular dependerá del conocimiento del contexto y de experiencias previas de la misma naturaleza. Requiere seleccionar registros y estilos apropiados en términos de la situación y los otros participantes.

La adquisición de la competencia comunicativa va a depender de la exposición práctica que el hablante tenga a situaciones que requieran su intervención y uso. La misma será relativa a una situación dada ya que el hablante no necesariamente demostrará el mismo dominio de ejecución en todas las experiencias comunicativas en que participa.

Metodológicamente, la enseñanza del lenguaje debe partir de las necesidades e intereses de los estudiantes, por lo cual, tanto los materiales como las estrategias de enseñanza, deben responder a esas necesidades. Aunque se ha señalado que no existe una metodología única que pueda incorporar toda la dinámica que promueve o estimule la competencia comunicativa, se encontró que se dan unos postulados o principios que dirigen esas prácticas comunicativas.

Estos postulados son los siguientes: se proveen oportunidades amplias para que el estudiante use el lenguaje con propósitos comunicativos; se descarta el uso de diálogos estructurados y la memorización, a menos que se centren en las funciones comunicativas, pues éstas tienden a la actividad pasiva distante de la interacción comunicativa; los actos comunicativos directos e inmediatos se enfatizan desde el inicio, así como la lectura y la escritura se inicia desde el primer día; se descarta el dominio perfecto de las estructuras individuales de la lengua y los conceptos no se contextualizan ya que la meta deseada es la competencia comunicativa, no la lingüística.

Debe recalcar que en un enfoque comunicativo el estudiante es el eje del proceso, no el maestro, por lo que se propicia la participación activa del mismo. El estudiante es expuesto a actividades comunicativas en las que pueda crear con el lenguaje. Se propicia la interacción de los estudiantes con otras personas ya sea a través de trabajos en pareja, grupales o a través de sus escritos. El maestro se considera como un facilitador o mediador del proceso de enseñanza en el que asume una variedad de funciones dirigidas a propiciar la participación de los estudiantes en distintas situaciones comunicativas.

La Biblioteca del profesor, del Instituto Cervantes a través de las investigaciones realizadas con respecto al tema ha llegado a concluir respecto al tema que cuando los alumnos o estudiantes como usuarios de la lengua *“ejercen sus capacidades generales junto con una competencia comunicativa más específica relacionada con*

la lengua, la competencia comunicativa en este sentido engloba los siguientes componentes:

Competencias lingüísticas; Competencias sociolingüísticas y competencias pragmáticas.

En el caso de Venezuela, la creación de la Nueva Ley Orgánica de la República Bolivariana de Venezuela integra cambios sustanciales al proceso educativo, así como a las áreas de contenido curricular, metodología y énfasis en las disciplinas escolares, provocando un cambio, a su vez, en la reconceptualización curricular de los programas por cuanto éste debe responder a los nuevos retos que establece el Sistema. Surge así, el proceso de revisión curricular en la enseñanza de la lengua, el cual se inicia en el año 1999 y se propone la implantación de un enfoque comunicativo que permita al educando verse como emisor y receptor de los cambios y realidades lingüísticas, culturales éticas y estéticas de la época que le ha correspondido vivir la cual propone los medios para hacer realidad los propósitos de la Reforma Educativa y estableciendo modificaciones en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley Orgánica de Educación y su Reglamento.

3.3.5.3. Competencia Sociolingüística

La competencia sociolingüística se basa en actos del habla y da un enorme valor a los intercambios que se producen dentro de una comunidad, lo que se podría extrapolar a la interacción social producida tanto dentro como fuera del aula; en consecuencia, se ha ocupado de las condiciones sociales de la comunicación, la relación que existe entre los interlocutores, las normas de cortesía, la información que comparten, la intención comunicativa y las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexo, clases, etc. Es la habilidad de elegir formas lingüísticas adecuadas al contexto.

La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua, pues la lengua es un fenómeno socio cultural o un producto social tal como lo expresaba Edward Sapir. Así pues que los asuntos tratados en esta competencia se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, los diferentes de registros, el dialecto y el acento, difieren ampliamente según las distintas lenguas y culturas de acuerdo al estatus, cercanía de la relación, registro del discurso.

De esta manera, a través de la competencia sociolingüística podemos reconocer los marcadores sociolingüísticos de por ejemplo, la clase social, la procedencia regional, el origen nacional, el grupo étnico o el grupo profesional entre otros.

Estos marcadores comprenden:

- El léxico; se puede ilustrar esto con un ejemplo de la palabra *miaja*, la cual se utiliza en determinadas zonas de España para significar una parte muy pequeña de algo; *cocío o cucío*, palabra sustantivada usada en la región afrodescendiente de Yaracuy-Venezuela.

- La gramática; por ejemplo, la expresión *echarle pichón*, la cual significa ponerle mucho empeño a algo.

- La fonología: por ejemplo, la voz andaluza *quillo*, en vez de chiquillo; en algunas regiones del occidente de Venezuela *maita* y *paíto* para referirse a mamá y papá.

- También son marcadores sociolingüísticos las características vocales como el ritmo, volumen; lo paralingüístico y el lenguaje corporal.

Es importante tener presente también que el reconocimiento de los rasgos dialectales ofrecen claves significativas respecto a las características del interlocutor. Trigo (1997) para este tipo de enseñanza propone el *método dialectal* al elaborar un programa diferenciado o territorializado que requiere por un lado, los propios materiales curriculares y, por otro, una conveniente actitud y aptitud del profesorado.

En una visión interdisciplinar González Gil (1998) propone en contacto dos metodologías didácticas humanísticas: el método dialectal al cual se refiere Trigo y la psicolingüística evolutiva. Desde esta perspectiva la enseñanza de la lengua ha de tener no solo el objeto código, sino su inseparable asociación con el sujeto productor de los mensajes. Las interacciones hablante- oyente no son descritas como mensajes intercambiables, sino como conductas compartidas.

En cuanto a los contenidos, es de destacar que en el campo de la didáctica de la lengua, éstos han ido cambiando en las últimas décadas. La perspectiva de comunicación y expresión ocupó el lugar de preeminencia que antes tuviera en la tradición escolar, la enseñanza del razonamiento abstracto a través de los análisis lógico-gramaticales, en relación con la enseñanza de la lengua materna.

En este contexto no llegó a definirse el objeto de enseñanza de la lengua materna como objeto de conocimiento pero se instaló el término de “competencia comunicativa” en los diferentes niveles de formación.

3.3.6. Interculturalidad en la Didáctica de la Lengua



Gráfico N° 7. Madre y niños afrodescendientes del Municipio Veroes en la Escuela Primaria Abigail Lozano

El término “intercultural” surge en los años 70 en Francia y llega a España a principio de los 80. En el caso de Venezuela, el mismo comienza a considerarse e incluirse en los procesos de transformación surgidos a raíz de los vertiginosos cambios sociales, culturales y educativos que se dieron en este país a partir de 1999, con las enmiendas, modificaciones y creación de leyes en todos los contextos en donde uno de los ejes direccionales fue la interculturalidad.

En sus inicios aparece asociado a actividades educativas y sociales para la inmigración y gracias a los aportes de autores se va llenando de sentido e incorporando a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Por eso, en el contexto educativo el término se vincula rápidamente a lo que se ha denominado la “Pedagogía Intercultural” y se refiere a la cultura nacional; también se le denomina “Oficial”.

De esta manera, la educación intercultural es una forma de entender y vivir la educación, es un enfoque educativo que tiene un carácter inclusivo, donde la diversidad es un ingrediente indispensable y positivo para una educación integral y de calidad, considerándose la diversidad un valor que nos enriquece.

Gil Jaurena, I. (2007/9) interpreta la educación intercultural como:

Un enfoque educativo holístico e inclusive que, partiendo del respeto y el reconocimiento de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según los principios de justicia social (p. 177).

En consecuencia, la interculturalidad en el contexto de la educación intercultural debe ser una educación para todos y todas. Un todo entendido como una diversidad, y basado en el principio de integración/inclusión y no en el del asimilacionismo. Una educación que atienda la diversidad de una determinada manera partiendo del respeto hacia las personas y a su diversidad; de esta manera la escuela ha de ser un espacio privilegiado para el desarrollo integral de las personas. Una educación para aprender a vivir en sociedad y en la diversidad cultural que nos ofrece el mundo de hoy, desarrollando valores como el respeto y la tolerancia hacia los demás. Estamos por tanto, ante una educación transformadora, no sólo a nivel educativo, sino también con proyecciones a la sociedad, considerados por algunos como un nuevo enfoque hacia una Educación Antirracista.

Aguado Odina, T. (2003), en el contexto de la interculturalidad utiliza la denominación de *Pedagogía Intercultural*, para lo cual indica que la misma concibe la educación como una construcción cultural llevada a cabo en ámbitos donde conviven referentes culturas diversos; bajo esta interpretación emerge el término diversidad cultural como una constante o indicador obligado a la hora de abordar la

interculturalidad. Esto a la vez conlleva al hecho de que la pedagogía intercultural se centra en *el contacto y la interacción, la influencia mutua, el sincretismo...* (p.14)

Es así como en la Educación Intercultural existen retos que afrontar, uno de ellos es la posible presencia de lenguas, dialectos, rasgos dialectales... distintos entre los interactuantes. En este caso, resulta fundamental la búsqueda de estrategias para asegurar la comunicación.

Por eso, la educación o la didáctica, vista desde un enfoque o competencia intercultural se desarrolla de forma interdisciplinar y transversal, tiene un enfoque holístico, es decir no se trata de una educación puntual, ejemplo de ello son los “Día de ...” (día de la paz, día de la diversidad, ...), muy comunes en nuestra cultura proceso de enseñanza-aprendizaje y además globalizadora afectando a todas las dimensiones educativas posibles.

Dentro del desarrollo intercultural Guillén Díaz (2004:848) propone que el tratamiento de los contenidos requiere que:

- Un alto grado de alumnos acceda a sus contenidos culturales mediante corpus de materiales y documentos sociales de mundo hispánico suficientemente rico.

- El profesor plantee actividades enraizadas en la cultura de referencia del alumno, en los que éste pueda observar por sí mismo los contenidos culturales y le permitan comportarse como un actor social en interacción, para lo cual deberá movilizar las operaciones mentales de búsqueda, descubrimiento, análisis, comparación, reflexionar, interpretar y describir.

En este marco, debe añadirse la importancia de un docente en el aula que conoce su cultura, pero también tiene en cuenta la del propio alumno, en caso de que no llegaran a tener la misma. El docente entonces, tratará de trabajar desde un enfoque intercultural en todo momento; así, desde una enseñanza intercultural se favorece el entendimiento, la expresión de hipótesis de lo ajeno y el respeto por las pautas y tradiciones culturales diferentes.

Para que se favorezca una educación intercultural eficaz, es muy importante que:

-Los interlocutores estén motivados por conocer las otra cultura y mantener empatía con ella.

-Tomar conciencia de la propia cultura y de sus procesos de comunicación.

-Prestar atención a los elementos que forman parte de la comunicación no verbal.

-Asumir que el malentendido forma parte de los encuentros interculturales.

-Se esfuercen por interpretar el sentido y la intención última de las palabras de sus interlocutores, decir, por negociar no solo el significado del mensaje sino también su fuerza elocutiva

Se destaca entonces que la dimensión del hablante intercultural hace que el alumno sea capaz de identificar aspectos relevantes de la nueva cultura, a la que acceda a través de la lengua y desarrolle la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva. (Santamaría, R: 2008:65).

Además de todo lo anterior, es esencial la figura de un “docente mediador intercultural”; esto es, promotor y facilitador del acercamiento entre culturas, con una actitud positiva y respetuosa que se pueda lograr a partir del estudio comparativo de las culturas, la interacción y la exposición a la diversidad. La competencia intercultural se vincula así con la competencia sociolingüística.

Para ello, se pone en evidencia la formación del profesorado en torno a la educación intercultural; esto no implica la asunción de un enfoque intercultural que de manera transversal dé sentido a los programas de formación; la formación existente es más bien, en todo caso, formación del profesorado en educación intercultural”. (Aguado Odina, T. 2007/9; 24).

No obstante, ante esta apreciación insisten las autoras en la necesidad de que esta formación sea realmente efectiva desde el punto de vista de la realidad o de la praxis social y no se quede solamente en un enfoque teórico que no impacte realmente en lo que se desea; para ello se recomienda acudir a las diversas oportunidades de formación e información que ofrecen las instituciones de formación o universidades mediante la modalidad a distancia a través de las redes sociales.

Por otra parte, reconocen las autoras el valor o la importancia del uso de técnicas, recursos y metodologías; no obstante consideran que las mismas carecen de sentido o de significación si se dejan al margen las creencias que el docente tiene acerca de las capacidades o aptitudes de sus alumnos o estudiantes “*su forma de aprender y comportarse*” y de la manera en que este docente se relaciona e interactúa con los estudiantes y la familia o allegados de éste.

Otros aspectos que el docente debe tomar en cuenta son por ejemplo,

- Tratar de evitar la presentación única de contenidos culturales.
- Presentar temas culturales integrados a los contenidos gramaticales y léxicos.
- Desarrollar las destrezas lingüísticas a partir de aspectos culturales.
- Fomentar la comunicación verbal y la no verbal de los alumnos.
- Invitar al estudiante a expresarse en forma agradable ante la diferencia cultural y ayudarlo a adoptar conductas adecuadas ante la diversidad.
- Ayudar al individuo a manejar el shock cultural.
- Usar técnicas de grupo: debates, presentaciones, dramatizaciones, películas, juegos de rol que favorecen el intercambio de conocimientos culturales, etc.

Para que estas sugerencias o recordaciones puedan darse de manera satisfactoria Aguado, Odina, T. (2007/09) expresa: “Lo que las escuelas pueden hacer desde un enfoque intercultural es revisar sus propias prácticas y decidir si lo que hacen es aquello que quieren hacer o que creen estar haciendo (p.37.)

3.3.7. Enfoques orientados hacia la Didáctica de la Lengua

En la escuela tradicional el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua, no solo era formal por sus objetivos y contenidos sino por los métodos que se empleaban o los enfoques que se daban al proceso didáctico, los cuales eran de carácter reproductivo y ponían énfasis en la repetición mecánica y en la memorización. La literatura pedagógica ya ha abarcado bastantes espacios referidos a la crítica de los

mismos y a pesar de lo afirmado anteriormente, cada uno de ellos algo ha dejado algo a los sucesivos enfoques y su aporte a la humanidad en cuanto a la enseñanza de las lenguas.

También es oportuno reconocer que la evolución de los criterios de estos enfoques es el resultado tanto de la lingüística como de la pedagogía, la psicología y otras ciencias que han hecho sus aportes a la didáctica particular, lo que ha ido alcanzando su propio lugar al delimitar mejor el objeto de estudio, ir revelando las regularidades de la enseñanza de la lengua materna y abriendo el camino de la investigación. (López Wolf, M. 2012; 219).

Es de resaltar en cuanto a ello, que existe una variedad de enfoques a través de los cuales se puede abordar lo relativo a la didáctica de la lengua, no obstante, en este estudio se hará referencia a algunos, los cuales se considera están más cerca de lo que se pretende de la didáctica de la lengua como objeto de estudio y por ende más distantes de los enfoques tradicionales. De esta manera tenemos:

a) Enfoque basado en los procesos: este enfoque está orientado básicamente a la escritura, haciendo hincapié en un modelo que plantea un equilibrio entre procesos y productos, asimismo establece que el proceso de escritura debe ser enseñado en el habla de manera deliberada, sistemática y extensiva (Gray, 2002).

Este enfoque se ha preocupado, entre otras cosas, por hacer una revisión de las estrategias, los portafolios y la conexión entre la escritura y la lectoescritura a través del currículo. Actualmente centra su atención en el papel de la reflexión, los subprocesos, las evaluaciones estandarizadas, la escritura en las poblaciones especiales, la tecnología y los blogs. (Pritchard y Honeycutt, 2006).

De manera concreta, el enfoque basado en los procesos presenta las siguientes características:

- Se concentra en el proceso de la escritura.
- Enseña estrategias de invención y descubrimiento; los profesores ayudan a los estudiantes a generar contenido y a descubrir una finalidad o propósito.

-Considera la escritura como un proceso recursivo en lugar de considerarla como un proceso lineal. La preescritura-escritura y revisión de actividades se superponen y entrelazan.

-Se hace énfasis en el hecho de que la escritura es tanto una forma de aprendizaje y desarrollo como una habilidad para comunicarse.

-Destaca el principio de que los profesores de escritura deben ser personas que también tienen que desarrollar habilidades de escritura.

b) Enfoque sociocultural: La teoría sociocultural busca entender la manera en que los significados situados cultural e históricamente son construidos, reconstruidos y transformados a través de la mediación social (Vigotsky, 1978, Werth, 1999). La mediación social en contextos de actividad a través de herramientas semióticas (discurso hablado o discurso escrito) forman la unidad básica de análisis para entender los procesos. La teoría sociocultural concibe la negociación de los significados en la intersección que se produce entre individuos, cultura y actividad.

Se identifican *tres principios* de la teoría sociocultural que enfatizan: el aprendizaje sociocognitivo de la escritura, las herramientas y los facilitadores procedimentales y la participación en las comunidades de práctica.

El primero se relaciona con la importancia de ofrecer un aprendizaje cognitivo que apoye a los aprendices para la participación en una disciplina. El desarrollo de las competencias tanto orales como escritas en un modelo socio cultural visto como un proceso interactivo y colaborativo en el cual la actividad mental es distribuida y compartida entre el profesor y los estudiantes. Los estudiantes adquieren el conocimiento de la lengua a través de interacciones discursivas.

En cuanto al *segundo principio*, que son las herramientas y facilitadores procedimentales, el mismo apunta hacia la importancia de apoyar la actuación cognitiva a través del suministro de herramientas culturales para estimular a los estudiantes a usarlas. Las mismas al retener un componente social reflejan los orígenes del aprendiz o estudiante.

El *tercer principio, del enfoque sociocultural (comunidad práctica)*, se centra en la relación entre el docente y el aprendiz, así como la comunidad sociocultural del lenguaje o del entorno. Esta visión dialógica se sustenta en el hecho de que cada expresión, sea oral o escrita es influida por las conversaciones anteriores en las que los hablantes han tomado parte.

c) Enfoque basado en las funciones del texto: a través de este enfoque se introduce la idea de que particulares formas del lenguaje realizan determinadas funciones comunicativas y que el docente debe enseñarle a sus estudiantes las funciones relevantes según sus necesidades. Las funciones son los medios para lograr los fines de la escritura. Esta función es a veces denominada enfoque funcional.

Según Cassany (2009), este enfoque está fundamentado en una metodología comunicativa, según la cual la lengua es una herramienta comunicativa que se utiliza con diferentes intenciones.

d) Enfoque basado en la expresión creativa: de acuerdo a este enfoque, los docentes de lengua ven sus metas en el aula como el fomento de habilidades expresivas de los estudiantes, alentándolos a encontrar sus propias voces para ser más productivos tanto en la lengua oral como escrita de manera fresca y espontánea. El aula es organizada alrededor de las opiniones y experiencias personales de los alumnos, y la escritura de manera particular se considera un acto creativo de autodescubrimiento guiados por actividades que les interesan y los motivan.

Desde estas perspectivas la lengua es aprendida, no enseñada, de manera que la instrucción no es dirigida ni personal y los profesores asumen su rol como proveedores de un espacio para que expresen sus propias ideas en un ambiente positivo y cooperativo. Los profesores evitan imponer su punto de vista por cuanto consideran que la idea es estimular la creatividad del alumno y animarle a correr riesgos.

e) Enfoque basado en el contenido: desde este enfoque en los primeros años, el contenido puede ser presentado de manera que reduzca las dificultades para generar conocimiento. Se puede desde aquí pedir a los estudiantes que intenten investigar a

través de la biblioteca, Internet, libros diversos. El trabajo en equipo es un elemento clave en las clases y la cooperación entre estudiantes busca generar ideas, recolectar información con un propósito práctico que conlleve a una comunicación real.

Ese enfoque, según Cassany, se desarrolló durante los años 80 en Estados Unidos, en los cursos de escritura de las universidades y colegios en las escuelas primarias y de secundaria con el movimiento “escritura a través del currículo”. Los puntos en los que se basa este enfoque son las necesidades expresivas de los alumnos las cuales por lo general son académicas: exámenes, presentaciones, interrogatorios, trabajos. Las estrategias en consecuencia deben estar orientadas hacia lo que los alumnos desean escribir y la expresión está relacionada con la escritura, lectura, comprensión oral... (González Las, 2012).

En el fondo de este enfoque subyace la idea de que escribir es fuente de aprendizaje y el contenido tiende a apoyarse en la lectura de textos y explota la cercanía entre escritura y lectura.

f) Enfoque basado en los géneros textuales: Los profesores que adoptan un enfoque basado en los géneros textuales miran más allá del contenido, del proceso de composición y de las formas textuales para ver la escritura como una herramienta para conseguir algo; de esta manera, la convicción central es que escribimos algo para lograr un objetivo; esto puede explicarse al contar una historia, llevar a través del escrito un mensaje con connotación afectiva, describir un proceso... Al seguir ciertas convenciones sociales se busca que quien lo lea reconozca el propósito o intención del escrito. Esto conceptualiza lo que se conoce como géneros, formas de usar el lenguaje que sean reconocidas socialmente y que sirven para determinar propósitos.

De acuerdo con Hyland (2008), los profesores que utilizan este enfoque argumentan que la gente no escribe sólo por escribir, sino que lo hacen para conseguir un objetivo a través de determinados textos tales como un ensayo o la descripción de un proceso técnico.

De esta manera, la enseñanza de la escritura basada en el género continúa la tradición comunicativa relacionando de forma sistemática el lenguaje con el contexto. Esto significa que las formas de la escritura son recursos comunitarios para crear relaciones sociales.

g) *Enfoque ecléctico*: Para la adopción e implementación de un enfoque ecléctico en la enseñanza de lenguas es necesario considerar los siguientes aspectos: el rol protagónico del aprendiz, los objetivos del curso, el rol del docente ecléctico, la variedad de las estrategias a utilizar, las características del input lingüístico, la contextualización y por último la pertinencia y secuencia metodológica. Se comenta cada uno de ellos:

Dado el rol protagónico que desempeña el aprendiz dentro del enfoque ecléctico, es esencial que se conozcan a profundidad sus características individuales y estilos de aprendizaje. Es decir, se debe realizar un análisis esmerado que abarque aspectos psicológicos, lingüísticos, pedagógicos y sociológicos que permitan detectar y comprender la verdadera situación y necesidades del aprendiz.

Los objetivos del curso: si se desea que el estudiante alcance los objetivos planteados y supere las dificultades enfrentadas a lo largo del proceso de aprendizaje de la lengua, es preciso que el docente seleccione cuidadosa y razonadamente aquellas estrategias de enseñanza que se vislumbren como medios potenciales para lograr satisfacer necesidades concretas.

El docente de lengua, además de poseer una sólida formación pedagógica y lingüística, debe contar con otras cualidades. Entre tales cualidades debe ser un sujeto altamente reflexivo, responsable, comprometido con su quehacer profesional, creativo, flexible y abierto a los cambios y a las situaciones inesperadas propias de las interrelaciones necesarias en los actos comunicativos.

El conjunto de estrategias a implementar para el logro de las metas educativas debe ser lo suficientemente amplio y variado acorde con la naturaleza comunicativa del curso de lenguas. Tal variedad debe garantizar e incluir la selección de estrategias

destinadas a desarrollar tanto la competencia lingüística como la competencia comunicativa de los aprendices.

El input lingüístico: En el marco de un enfoque ecléctico, el docente debe procurar que el input lingüístico, tanto en el medio oral como en el escrito, sea: interesante, relevante, motivante, auténtico, significativo, acorde con el nivel de competencia del aprendiz.

La contextualización: Implica seleccionar situaciones de aprendizaje similares a las que ocurren en el quehacer cotidiano del aprendiz. Se ofrece al estudiante la posibilidad de construir significados lingüísticos a partir de situaciones que promuevan el uso natural, espontáneo y creativo de la lengua que es necesario que el docente analice y evalúe no sólo la *pertinencia* o utilidad que pueda tener alguna estrategia en relación con las necesidades detectadas, sino la *secuencia metodológica* y la factibilidad de aplicación de estrategias provenientes de enfoques y métodos que dominaron los escenarios educativos en épocas pasadas. Es decir, determinar la pertinencia de dichas estrategias en función del contexto socioeconómico y cultural de la actualidad.

h) Enfoque basado en la composición controlada, denominada también composición guiada: este enfoque plantea que el lenguaje es un discurso hablado, tomando este principio de la lingüística estructural, y que el aprendizaje es formación de hábitos, partiendo este último de la psicología conductista. Partiendo de este principio, la escritura es considerada como una preocupación secundaria, es fundamentalmente un refuerzo de hábitos orales.

Las limitaciones de la composición controlada se hicieron obvias debido a que los ejercicios gramaticales a nivel oracional no ayudaban a los estudiantes a producir o ser originales.

i) Enfoque funcional: es un enfoque que combina los principios básicos del paradigma tradicional por la enseñanza de la composición para hablantes nativos con la teoría de la retórica contrastiva de Kaplan (Constanzo, E., 2009:50)

La preocupación central de este enfoque fue la lógica de la construcción y la disposición de las formas de expresión oral y escrita. En el caso de la construcción escrita, se trataba de extrapolar los principios de construcción de párrafos con la introducción de patrones o modos de organización mediante la narración, descripción, exposición, argumentación.

j) Enfoque sociolingüístico: Al hablar del enfoque sociolingüístico no puede obviarse los aportes de Labov en 1972; a través de los estudios fonológicos se instala la sociolingüística como disciplina que enfoca el lenguaje en relación con los sectores sociales; luego Bernstein en 1971, desde los estudios sociológicos, analiza la variación lingüística, y Halliday (1978-1982), desde ambas perspectivas sostendrá la complementariedad, ya que para este último autor, desde la perspectiva funcional del análisis textual, pasando por las nociones de sistema fonológico y sistema semántico (al que llama texto), el sistema social y sistema lingüístico, se vinculan mediante el contexto social (toma la noción de contexto de situación, en el sentido atribuido por Malinowski).

Luego, con el desarrollo de la dialectología hispanoamericana, los análisis descriptivos (fonetistas) y comparativos (Zamora, 1949; Malmber, 1950; Barrenechea, 1951, 1968; Alonso, 1953; Corominas, 1953) abren un camino, tanto en el análisis de la variación, como en el trayecto desde la sociolingüística al análisis del discurso.

Actualmente los desarrollos que orientan las políticas lingüísticas cuyas problemáticas giran en torno al bilingüismo y el multilingüismo, ponen de manifiesto la naturaleza de la variación lingüística y el pluralismo como fenómenos históricos y geográficos que deben asumir los estados.

Otro de los principios que rigen los planteamientos didácticos actuales contemplados en el enfoque sociolingüístico es la atención a la diversidad. Este es un concepto muy amplio que puede aplicarse a factores distintos, tales como el entorno cultural, la comunidad de habla, los rasgos de personalidad de los alumnos, su procedencia social, etc; esto ratifica la necesidad de que la metodología didáctica

debe acomodarse a ese entorno social, proporcionar diferente tratamiento en cada caso situacional, aplicar distintas técnicas pedagógicas en cada región, e incluso, en cada lugar.

En cuanto a las variedades dialectales, las orientaciones pedagógicas actuales se centran no sólo en la adquisición del código lingüístico, sino también en las formas de utilización del código, admitiendo variedades aceptables según las circunstancias geográficas, culturales, sociales y comunicativas. La escuela está no para eliminar una variedad de lengua-la que se posee espontáneamente-y sustituirla por otra de manera forzada sino para dotar a los alumnos de la posibilidad de usar las variantes apropiadas a las situaciones diversas.

Las sugerencias didácticas actuales se basan en el respeto al habla del niño y en una postura equilibrada en la cual el maestro debe poseer una adecuada preparación, será el elemento catalizador para el sistemático seguimiento al proceso de aprendizaje de la lengua en el niño. Enraizada en la cultura del entorno

k) Enfoque comunicativo: Este enfoque se ha desarrollado a raíz de una revisión en el campo de la didáctica de las lenguas, de las concepciones sobre la lengua y la comunicación y de los problemas implicados en su enseñanza. En esta revisión han influido diversas disciplinas que han tratado de dar respuesta a interrogantes sobre los aspectos que rigen el uso de la lengua, a las cuales la teoría gramatical no podía contestar adecuadamente.

De este modo, la noción de *uso* aparece como el eje principal de los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos que entienden las prácticas comunicativas como un conjunto de normas y estrategias de interacción social orientadas a la negociación cultural de los significados de situaciones concretas de la comunicación. El conocimiento y comprensión de estos enfoques facilita la puesta en práctica de una didáctica de la lengua que pretende mejorar la competencia comunicativa de sus alumnos.

Este enfoque parte del uso del lenguaje como instrumento de comunicación social, el cual plantea la necesidad de analizar los procesos de negociación de

significados implícitos en el intercambio comunicativo. El desarrollo del lenguaje no implicará solamente una efectividad funcional en relación a las intenciones comunicativas del emisor, sino también el dominio de las relaciones signo-signo en el seno del discurso cohesionado. De esta manera, el contexto lingüístico y extralingüístico se muestra como marco de referencia complementaria en la construcción de significados que tiene lugar en la interacción social. (Zanón, 2011:22).

En la actualidad, el Enfoque Comunicativo constituye el enfoque central utilizado para la enseñanza de lenguas y es lo suficientemente flexible para permitir la incorporación de procedimientos provenientes de otros métodos. En este sentido, se adhiere a las tendencias eclécticas ya que acepta la incorporación de una gran variedad de estrategias instruccionales, técnicas y actividades que contribuyan a desarrollar en los estudiantes tanto la competencia lingüística como la competencia comunicativa. Esta visión del enfoque comunicativo demanda además la preparación de un docente capaz de conjugar el conocimiento teórico con el pragmatismo de su quehacer profesional. En consecuencia, la dimensión sociopragmática se erige como un componente imprescindible que ha de caracterizar al docente de lenguas extranjeras.

La puesta en práctica del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas gira en torno a conceptos clave como funciones y nociones de la lengua. De hecho, los programas instruccionales emanados de los organismos oficiales venezolanos, que rigen la enseñanza del inglés en los niveles de Educación Básica y Media, Diversificada y Profesional, tienen un enfoque funcional-nocional. Dichos programas reúnen características inherentes a la perspectiva funcional: son cíclicos, analíticos y basados en procesos más que en productos. En otras palabras, la concepción de la enseñanza de lenguas extranjeras adoptada por los entes rectores de estas prácticas educativas es netamente comunicativa.

Así mismo, un hecho notorio y fácilmente constatable es que gran parte de las instituciones privadas a nivel de la primera y segunda etapa de Educación Básica, e

inclusive, algunas del nivel de Educación Inicial, contemplan la enseñanza de los idiomas mencionados. A pesar de que no existen programas oficiales para la conducción de los procesos de enseñanza de dichos idiomas en estos niveles del sistema educativo venezolano por no estar reglamentado, los textos y demás materiales instruccionales utilizados en los mismos son, por lo general, de naturaleza comunicativa. Lo anterior revela el arraigo del Enfoque Comunicativo en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Hay que reconocer que han sido varias las disciplinas que contribuyeron y han contribuido para el desarrollo y consolidación de este nuevo enfoque y se pueden agrupar en cuatro grandes bloques: la pragmática que considera la actividad lingüística como parte de la actividad humana, la antropología lingüística y cultural (etnografía de la comunicación, sociología del lenguaje, etnometodología y análisis de la conversación, Interaccionismo simbólico y sociolingüística) que pone énfasis en el estudio de los usos comunicativos, en el hacer lingüístico en contextos concretos de intercambio y que considera los usos lingüísticos como síntomas de un contexto sociocultural.

Tomando en consideración lo referido anteriormente con respecto al enfoque comunicativo, se pueden condensar sus características de la siguiente manera:

a) El enfoque comunicativo, concibe el aprendizaje como una actividad que implica el ejercicio de la comunicación real y que debe llevarse a cabo mediante tareas significativas que suponen un uso comunicativo de la lengua. Este enfoque o método llega a la escuela a partir de los años 90 y es un método de enseñanza horizontal de interacción oral-escrita de progresión que se adapta a las necesidades de los estudiantes.

b) Una visión comunicativa de la lengua impregna todos los niveles lingüísticos del español; así por ejemplo, la sintaxis y la semántica española deben enseñarse desde esta interacción y uso lingüístico entre emisor y receptor y no como una simple memorización de reglas y funciones. La lengua es esencialmente un instrumento útil de comunicación.

c) Al considerar el proceso de aprendizaje desde el método o enfoque comunicativo como una actividad que implica el ejercicio de la comunicación real, el papel que toma el alumno en su propio proceso de aprendizaje, es activo ya que se presenta como un negociador y comunicador que da y recibe la información.

d) Desde el método o enfoque comunicativo *se consideran como objetivos primordiales todos aquellos que respondan a los intereses y necesidades de los alumnos y que además reflejen tanto las destrezas funcionales (saber escuchar, hablar, leer y escribir) como los objetivos propiamente lingüísticos*. (Linerós, R. 2010:386)

3.3.8. La didáctica de la Comunicación. Una nueva visión de la Didáctica de la Lengua.

En concordancia con lo planteado en los Enfoques Orientados hacia la Didáctica de la Lengua) y el Enfoque Comunicativo para una Población Afrodescendiente y,

teniéndose ya una visión panorámica sobre lo que es el enfoque comunicativo, características y relevancia, se pretende ahora hacer referencia a una “didáctica de la comunicación” vista como “una nueva visión de la didáctica de la lengua.”

De esta manera, Zanón (2011:16) en su postura con respecto al enfoque comunicativo en la didáctica de la lengua expresa que este enfoque está representado por prácticas difíciles de caracterizar en su conjunto, por lo que no está exento de críticas; no obstante, reconoce que la evolución del modelo desde su elaboración inicial ha sido incesante.

El autor identifica dicho enfoque por presentar las siguientes características:

- La competencia comunicativa es el objeto del proceso de enseñanza aprendizaje.
- La interacción entre los aprendices y su entorno es el objetivo de las prácticas didácticas.
- El énfasis recae sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje, con énfasis en las estrategias y la interacción.
- El carácter globalizador (lectura, escritura, expresión oral y comprensión) de las habilidades que se desarrollan.

Es decir, que en este momento, el enfoque comunicativo gira hacia el papel de las estructuras de comunicación, los procesos psicológicos implicados en el uso y aprendizaje del lenguaje y el desarrollo de las habilidades discursivas en el curso de la comunicación.

Gamucio Dragon, A. (2007), al referirse a la didáctica de la comunicación como una nueva visión de la didáctica de la lengua indica que desde esta perspectiva en el contexto de América Latina, ya existen antecedentes o literatura y escritores versados en cuanto al tema como Juan Díaz Bordenave, Mario Kaplún, Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto Castillo, entre algunos.

Según Gamucio Dragon la educación requiere de la comunicación para que pueda impulsarse a la modernización del sistema educativo, considerando positivo el surgimiento de la llamada sociedad de la información y las nuevas tecnologías, pues no debe perderse de vista que el modelo tradicional de la escuela, *ha recibido en los*

últimos años severas críticas por su incapacidad de evolucionar con la rapidez que requiere el desarrollo social y tecnológico (p.1)

Queda resaltado de esta manera la aplicabilidad y el uso de las nuevas tecnologías, en el sentido propiamente didáctico que repercute en la formación integral del aprendiz y que realmente sea instrumento para tal fin en el maestro: efectividad en el aprendizaje y eficiencia en el docente para darle uso. No es la simple sustitución del recurso tradicional por el tecnológico o la simple aparición del contenido desde uno u otro recurso, sin cuestionar el concepto mismo de la educación o del proceso.

A su modo de ver, para Gamucio Dragon, la educación como proceso de comunicación, es decir, de diálogo, reflexión colectiva, puesta en común, participación... es indispensable en una sociedad donde la escuela ya no es la que forma al individuo, como se creía tradicionalmente, sino que deforma porque se ha quedado al margen donde los individuos y las comunidades están sometidas permanentemente a otras influencias, lo que determina la conformación de una personalidad mediada que son los medios de comunicación de masas y las nuevas tecnologías.

El objetivo ha de ser entonces que los medios de comunicación reorienten la función que dicen dar teóricamente a favor de la conformación de las nuevas generaciones, tal como se planteó en la UNESCO en la Comisión Internacional sobre la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

A criterio de González J. y Serna, M. (2010). Las herramientas disponibles como la televisión educativa, los espacios interactivos, etc; ofrecen múltiples posibilidades para la educación escolar pero lo más importante es saber aplicarlas para desarrollar un modelo de educación acorde con las necesidades actuales tanto del entorno como del estudiante del siglo XXI.

Entre las estrategias que sugieren estos autores en una didáctica de la comunicación como una nueva visión de la didáctica de la lengua están:

-La radio escolar: como una experiencia puede ser una buena posibilidad de conocer la producción mediática desde dentro y por otro lado una forma de crear el

diálogo abierto, ya sean los alumnos mismos los emisores y receptores de la información; esta experiencia permite desarrollar la selección de contenidos, un enfoque social de los problemas escolares y activar los procesos participativos.

-El periódico escolar en formato digital: puede ser una perfecta solución para que los alumnos participen en el proceso de creación de los medios y, por otra parte, aprendan a colaborar.

El espacio digital permite formar un espacio interactivo donde se establece una relación multidireccional y todos aprenden de todos. De esta forma se potencia la creatividad y las actividades de los alumnos; se les enseña que cada uno tiene la posibilidad de aportar algo de experiencia personal y de esta manera, sentirse una parte del esfuerzo común.

El gráfico que se presenta a continuación resume de alguna manera la interconexión entre la didáctica de la lengua y la comunicación en el contexto educativo.



Gráfico N°.8 Didáctica de la comunicación

Fuente: Magalis López Wolf.

3.3.8.1. La Educomunicación

Con miras a fortalecer la didáctica como para dar un giro a la didáctica de la lengua, la cual requiere cambios urgentes y necesarios de acuerdo a la dinámica actual y en concordancia con cada contexto, pueblo, comunidad o sector, comienza a manejarse entre los estudiosos de la comunicación y la didáctica de la comunicación, el término “educomunicación”.

La educomunicación es un concepto acuñado por Mario Kaplún. La palabra *comunicación* proviene del término latino *comunis*, que significa común, por lo que comunicación será más poner en común, compartir, más que un simple transmitir de ideas.

En consecuencia, para la educomunicación es vital aprender a leer, tanto textos como imágenes, y los ordenadores y sus programas se convierten en instrumentos para lograrlo con mayor calidad.

De acuerdo a la apreciación de Kaplún, (1998) en la escuela tienen que darse las condiciones sociales y éticas que favorezcan el aprendizaje como una actividad creativa con la conciencia clara de que el mismo es un proceso de toda la vida. Ello implica que la educación y la enseñanza han de llevar de manera implícita, un proceso de reflexión como clave de la educomunicación que no solo debe darse en el docente sino también en el estudiante. En tal apreciación han coincidido Juan Díaz Bordenave, Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto Castillo, todos ellos abordando el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto latinoamericano.

La educomunicación hace énfasis en el intercambio de los participantes a través de la ejecución de la capacidad de diálogo de una manera realmente activa en el proceso de la comunicación y participación. Ello le da un carácter democrático a la educación-comunicación donde la participación de los que intervienen debe situarse en planos simétricos y horizontales para que se pueda cumplir tal fin.

Ha de recordarse entonces que la educación y la comunicación tienen como

elemento afín lograr ciudadanos responsables y participativos con capacidad crítica, creadores en común de solución de problemas, que cuestionan la información que reciben, que informen, opinen, se procuren sus propias fuentes de información y que las comparen con las que genera el poder mediático.

Otra característica que ha de tomarse en cuenta en la educomunicación es que la misma se concibe como un proceso creativo donde solo es posible la construcción del conocimiento a través de la creación y actividad de los participantes. De aquí que en la educomunicación el conocimiento no es algo que se transmite sino que se crea a través de procesos de intercambio, diálogo y colaboración; es decir procesos de aprendizaje y a creación de conocimiento de una manera interactiva, dialógica y colaborativa.

Prieto Castillo, D. (2006). Condensa su opinión con las siguientes reflexiones:

“Es muy difícil aprender de alguien con quien poco me comunico”

“Es muy difícil aprender de alguien con quien no comparto tiempos, porque ni él, ni yo los tenemos”.

“Es muy difícil aprender de alguien en quien no creo”

“Es muy difícil enseñar, promover y acompañar el aprendizaje de los jóvenes y las jóvenes estudiantes si ha sido minada mi voluntad de aprender”.

En consecuencia, hay que buscar la manera de fortalecer el potencial de la comunicación, por cuanto la sociedad requiere urgentemente otro tipo de educación que no es la que se está impartiendo en el presente la cual va quedando en el tiempo y pareciera que se resiste a los cambios que a gritos requiere la sociedad.

Cabría aquí entonces la pregunta. ¿Una buena programación educativa impartida por los medios de comunicación más inmediatos a la familia y la comunidad contribuiría a cambiar el paradigma criticado en cuanto al papel de los medios en este proceso?

A juicio de algunos estudiosos como los citados en párrafos anteriores, lo que se necesita es que la escuela desarrolle instrumentos para una nueva alfabetización comunicacional y audiovisual que sea más adaptada a los tiempos actuales. Se debe tener claro que los medios son empresas y por esa razón entre sus objetivos y fines está “el lucro” y no las necesidades educativas y/o el fortalecimiento de valores ciudadanos,

educativos.

Esto nos lleva a reiterar que la visión de la didáctica debe cambiar y en consecuencia la didáctica de la lengua, por cuanto ésta sigue funcionando en base a patrones que se remontan a muchos años atrás donde lo que predomina es la repetición, que pudiera ser consciente hasta inconsciente, en donde hay resistencia a percibir nuevas maneras de ver el mundo el cual constantemente está cambiando, por tanto estos cambios deben llevarse a la enseñanza y aprendizaje y, que de manera implícita ella sea a su vez parte de los mismos.

Es por eso que el docente en el proceso educativo no debe verse como un trasmisor de conocimientos y el alumno a su vez como un receptor, sino que el docente buscará a través de los procesos y el uso de estrategias adecuadas, desarrollar en el alumno una actitud reflexiva ante el conocimiento, lo que determinará si es comprensiva o no. Esto quiere decir que el proceso debe comenzar por el maestro porque de lo contrario los cambios no se podrán dar.

Al respecto, Aparici, R. y Silva, M. (2012), opinan que *todos los individuos son potencialmente emisores y están en una situación continua de crear contenidos y de interrelacionarse a partir de la participación conversacional que establecen los participantes en y con las diferentes herramientas de la comunicación en las que se cuentan la Web.* (p.53)

Una nueva didáctica debe darle el uso adecuado a las nuevas tecnologías y a los medios de comunicación a través de los cuales se aliente la creatividad de los jóvenes y el espíritu crítico y reflexivo y no como *un instrumento automatizado, uniforme, un producto neutro, correcto técnicamente pero sin emoción.*

En el contexto de la comunicación o de la educomunicación y en la situación actual de globalización en la cual se encuentra el mundo entero, la radio y la televisión, medios que tienen ya unas cuantas décadas, así como las alternativas que ofrece Internet a través de su páginas web, pueden servir de recursos valiosos para el aprendizaje de la didáctica de la lengua, pero considerando el uso y enfoque que se le dé; en cuanto a los medios públicos y comunitarios, dándoles el uso adecuado, podrían

ser una opción didáctica ante los medios privados, los cuales no han dado respuesta a los mismos y han impuesto un *modelo único, uniformado y homogenizante* que se extiende por los diversos canales internacionales que existen y rebotan en los nacionales con el mismo patrón. No obstante, no puede esconderse el hecho de que dichos canales son presa fácil de los gobiernos para utilizarlos como instrumento político o ideológico.

Gamucio Dragon, A. (2010:109) considera que la falta de continuidad en los proyectos culturales y educativos en los gobiernos ha llevado a la sociedad civil a ofrecer sus propias respuestas.

En la medida en que los medios de información masivos no atiendan las necesidades de comunicación comunitaria, las comunidades y organizaciones sociales se dotan de sus propios medios como la radio, video, prensa, teatro popular, periódico mural.

La radio comunitaria tiene una basta experiencia en el contexto comunitario y ha tenido un progresivo crecimiento hacia África y Asia. Esto debe servir como punto de partida para el desarrollo de la televisión comunitaria: los temas para ambos deben estar sustentados en la participación y apropiación local; lengua y pertinencia cultural; generación de contenidos locales; tecnología apropiada y convergencia tecnológica y conformación de redes.

Países como Brasil y Cuba son referidos cuando se habla de televisión comunitaria, pero en realidad la televisión no es tal; en realidad la experiencia es de video alternativo y participativo; son por lo general grupos independientes de videos que producen y exhiben sus obras en lugares públicos.

Las ventajas tecnológicas dirigidas inicialmente a la producción de videos familiares, benefició enormemente al movimiento de video independiente y popular. Los sindicatos, los grupos de mujeres y hombres, las comunidades indígenas y otros sectores se armaron de cámaras de video para documentar su realidad; las experiencias se multiplicaron tanto en los a países industrializados como en los independientes. (Gómez, G. 2004).

Un buen punto de referencia para abordar el tema de la didáctica de la lengua insertado en la educomunicación son las propuestas o análisis presentados por Kaplun donde refleja sus experiencias del cassette-foro en Uruguay y Venezuela, donde el uso de este recurso debe hacerse de manera dinámica a través de los interlocutores; significa ir más allá de la difusión y reiteración donde los sujetos están abiertos al diálogo. “Interlocución” es el término que utiliza el autor en sustitución de “interactividad”.

Esto implica que la educomunicación se puede entender solamente en un contexto de cambio cultural, revolucionario, solidario e intercultural que requiere pleno sentido de educación popular en los comunicadores, para poder diferenciar la comunicación de los aparatos; para centrarlo en los procesos sociales y personales. En otros términos, la educomunicación ayuda a dirigir la mirada a los principales problemas del mundo, la participación de todas las personas, la defensa de los derechos humanos, la multiculturalidad, el medio ambiente, la paz, la libertad de expresión y de comunicación (Martínez E. y Sánchez, S. 2014:1).

En el contexto de la interculturalidad o diversidad cultural, como es el caso de los países de América Latina y el Caribe, los medios de comunicación ayudan a reducir la incertidumbre y la ansiedad que pueda provocar un encuentro intercultural: el cine, por ejemplo, puede ayudar a conocer y valorar mejor otras culturas, otras normas de vida y convivencia. La base es compartir información y expectativas, valorar sus aspectos cognitivos, acrecentar las habilidades para enfrentarse a los diferentes retos que supone entender, relacionarse entre personas, pueblos y culturas y favorecer el intercambio comunicativo. Es imprescindible que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías se impliquen para formar un inmenso clamor popular que pacíficamente reoriente los rumbos actuales guiados por intereses de una minoría.

3.3.9. Enfoque comunicativo para una comunidad afrodescendiente

“Mientras los leones tengan sus propios historiadores, las historias de las cacerías siempre estarán favoreciendo al cazador”.

Proverbio africano



Gráfico N°.9 Niños afrodescendientes jugando a la orilla de la playa. (Pintura)

En el enfoque comunicativo o método comunicativo se aborda el tema de la lengua como un sistema para la expresión del significado, teniendo como función primaria la interacción y la comunicación. En consecuencia, la planificación que se haga en el contexto de la didáctica de la lengua debe tener presente que los contenidos, según este enfoque se orientan teniendo presente los principios y objetivos de dicho método o enfoque.

Esto implica que en la didáctica de la lengua en contextos escolares, se fijan, seleccionan y organizan estos contenidos y los objetivos que se persiguen, en atención a las condiciones, intereses y necesidades de los alumnos; para ello es indispensable diagnosticar previamente al inicio del desarrollo de las actividades, las condiciones académicas de los niños y jóvenes en cuanto a la lengua que hablan; de acuerdo a los

resultados obtenidos el docente hará su planificación y las estrategias a aplicar o desarrollar conjuntamente con los alumnos que conlleven al logro de dichos objetivos.

3.3.9.1. Rasgos que definen un enfoque comunicativo para la comunidad afrodescendiente

Con los dos autores que se mencionarán a continuación y las características del enfoque comunicativo que ellos presentan, se pretende sintetizar o condensar de alguna manera esos rasgos que nos llevan a afirmar que es este enfoque el adecuado para abordar una comunidad afrodescendiente.

Villaseñor, Y. (2009:39), a través de un documento inédito donde aborda el enfoque comunicativo en la enseñanza del español, considera que entre los rasgos que definen o caracterizan este enfoque están:

- Reconocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños, respecto a la lengua oral y escrita.

- El desarrollo de estrategias didácticas significativas a través del trabajo con textos reales, completos, con significados comprensibles y contextualizados.

- Lectura y escritura de diversidad de textos tanto de la vida cotidiana como escolares, relacionados con la comprensión y uso del lenguaje.

- Tratamiento de los contenidos a través de las actividades de los libros de textos para desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas de los niños.

- Uso de formas diversas de interacción en el aula que va de pares, a equipos y a tareas grupales.

- Uso significativo del lenguaje en todas las actividades escolares para favorecer la expresión e intercambio de conocimientos, experiencias previas, la comprensión de la lectura y la funcionalidad de la producción escrita.

Por su parte, De la Garza López (2009:11) indica que dicho enfoque tiene entre las características más destacadas las siguientes:

-Se centra en los aspectos comunicativos de la lengua, más que en sus características formales.

-Concibe la lengua escrita como una práctica social, cuya construcción se edifica sobre conocimientos y saberes elaborados desde la participación activa en eventos comunicativos.

-Enfatiza la estrecha vinculación de los usos de la lengua con la vida cotidiana de los niños y los maestros.

-Otorga un peso curricular importante, al desarrollo de la expresión oral y su vinculación con la lengua escrita.

-Favorece la integración curricular, en el sentido de desarrollar las competencias de la lengua en todas las asignaturas.

-Reorienta la organización y la dinámica escolar enfatizando la necesidad del trabajo colaborativo y la interacción como condiciones esenciales para el aprendizaje.

En atención a lo anteriormente indicado, es por lo que se hace referencia prioritaria al enfoque comunicativo por cuanto se considera que es el idóneo para abordar el tema de la didáctica de la lengua en una comunidad afrodescendiente, de esta investigación. El enfoque comunicativo se nutrió de enfoques anteriormente existentes y, que en la mayoría de los casos corresponden a los llamados enfoques tradicionales.

Básicamente la prioridad es valorar la necesidad de una didáctica que dé respuestas a los requerimientos del estudiante, del entorno, y la comunidad en general partiendo de los cambios y las innovaciones realizadas en el campo educativo y teniendo presente el derecho que tienen en este caso, los niñas y niños de la escuela primaria, de conocer sus orígenes, preservar sus raíces, escudriñar algo de lengua y literatura originarias... en fin, la cultura de sus ancestros y ser reconocidos como iguales entre otras cosas.

Se busca entonces a través del enfoque comunicativo, contribuir con la teoría y la práctica al autorreconocimiento de la identidad cultural, hábitos, valores y costumbres ancestrales, así como propiciar la recuperación de juegos, canciones, historias, cuentos, poesías y narraciones orales tradicionales, todo a través de una planificación dentro del

contexto de didáctica de la lengua cuyo instrumento es la lengua española la cual es el instrumento oficial para impartir la enseñanza en el territorio venezolano.

En otros términos, se busca el fortalecimiento de una didáctica que integre la educación para la escuela primaria, con los valores y costumbres ancestrales, cosmovisión y creencias propias de la cultura afrodescendiente, contribuyendo a la autoafirmación de su identidad, el fortalecimiento y la preservación de sus valores y las relaciones interculturales armoniosas entre las comunidades y la comunidad educativa inmediata: docentes, estudiantes, representantes. Para buscar información referente a la comunidad afrodescendiente se acudió a fuentes electrónicas, medios de comunicación impresos y audio o audiovisuales (radio-cine-televisión, videos), folletos, libros, guías, revistas, testimonios vivientes, aún cuando hay que reconocer que no son muy abundantes como sí es el caso de las comunidades indígenas.

La escogencia o selección del material con el cual se trabajó en el método o enfoque comunicativo, sobre todo en comunidades con características específicas, como la comunidad afrodescendiente, tiene gran relevancia si adoptamos la visión comunicativa y no tradicional para la didáctica de la lengua. Dentro de estos materiales no solo están los libros, las guías, los periódicos, es decir los materiales impresos; también es importante la utilización de materiales y medios audiovisuales como mapas, fotos, murales, documentos, películas, proyecciones, etc, y de materiales multimedia como los CDROM, el Internet, juegos interactivos de ordenador, navegación, correo electrónico, chats. *El objetivo del uso de estos materiales está en darle el uso comunicativo a la lengua sin perder de vista que se están buscando situaciones comunicativas reales.* (Linerós, R, 2010).

Es de vital importancia dentro del método o enfoque comunicativo que el profesor adapte, seleccione o elabore su propio material en función de los objetivos y contenidos planteados, de las destrezas que se requieren potenciar, de las actividades que se desean realizar y sobre todo en función de los intereses y necesidades del alumno.

Es de destacar que en muchos casos los libros de textos están cargados de estereotipos, prejuicios y exclusiones culturales, por lo tanto el docente tiene que saber trabajar de manera crítica, acudiendo a material extraído además de periódicos, revistas, películas, radio y haciendo uso de ellos para trabajar con canciones, exposiciones, relatos, cuentos, poesías, reflexiones, críticas, fábulas, teatro... (Abdallah-Prerceille, 2009).

Desde la perspectiva de Goodson y Crick (2011:185), la formación y marco curricular de los estudiantes en comunidades afrodescendientes debe estar basada en el aprendizaje mediante narrativas que los implique en escenarios multiculturales marginados y colonizados para formar su identidad y conocer más profundamente cómo entender su propia historia y sus valores, tanto promovidos como representados.

Si estamos hablando de un enfoque comunicativo para una comunidad afrodescendiente, es bueno precisar el término “*afrodescendiente o afrodescendientes*”. Se entenderá así *a los descendientes de africanos que sobrevivieron a la trata esclavista en las Américas*. Un “*afrodescendiente*” es quien tiene sus raíces en África y mantiene su identidad nacional como afrovenezolano, afrobrasileño, afrocolombiano. De igual manera, connotan afrodescendencia la palabra afroeducación, entendida ésta como un proceso educativo que se orienta y fundamenta en una visión afrodescendiente. (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OEI, 2012:23).

Antón (2012) define por afrodescendiente *a todos los pueblos y personas descendientes de la diáspora africana en el mundo*. En América latina y el Caribe, el concepto se refiere a las distintas culturas negras o afroamericanas que emergieron de los descendientes de africanos, las que sobrevivieron a la trata o al comercio esclavista que se dio en el Atlántico desde el siglo XV hasta el XIX.

Este concepto (afrodescendiente) fue acuñado con fuerza en el año 2000, cuando las organizaciones sociales se conformaron en torno a la preparación de la Conferencia de Durban. De acuerdo con Romero Rodríguez, en el mes de diciembre de aquel año,

en Santiago de Chile se realizó la Conferencia Preparatoria de las Américas, “entramos negros y salimos afrodescendientes” (Rodríguez 2004). Esta afirmación se alude a una evolución conceptual de la identidad cultural y política de los descendientes de la diáspora africana. Se abandona el tradicional concepto de “negro”, el que implica el contexto amplio de significación racial, para abordar una noción de “afrodescendiente” dentro de un modelo más complejo, que traspasa la “raza” para reconocerse a sí mismo como una comunidad étnica que politiza su identidad en tanto se considera un pueblo.

Bello, A. y Paixáo, M. (2012) utilizan el término “afrodescendiente” para nombrar a la población de origen africano, descendientes de aquellos que fueron traídos de manera forzada a América Latina durante siglos de esclavismo colonial, como lo reconoció la Conferencia Mundial de Durban. Sin embargo, y pese a la acepción que tiene el término en la literatura especializada y el discurso público, existen diversas formas de autodenominación en los distintos países. Así Belice y las Costas de Honduras, Guatemala y Nicaragua, la población de origen africano se autodenomina garifunas o garifona, mientras que en Colombia los descendientes africanos que habitan las islas de San Andrés, Santa Catalina y Providencia se autoreconocen como “pueblo raizal”. En la Costa del Pacífico y del Caribe los descendientes africanos de Colombia reciben el nombre de afrocolombianos, aunque ocurre que la identificación se refiere también a los territorios, comunidades y localidades.

Como en Colombia, varios países de la región, la autodenominación que se utiliza se relaciona con la nacionalidad a la que están adscritos, esto es, afropanameño, afroecuatorianos, afroperuanos...En algunos países la autodenominación “negro” ha sido legitimada por las propias organizaciones sociales afrodescendientes del continente, mientras que en otros movimientos han buscado superar esta categoría porque posee una fuerte carga histórica racial. A los pobladores de origen africano en América Latina también se les ha denominado afrolatinos o afroamericanos, aunque este último término se relaciona normalmente con la población afrodescendiente que habita en Estados Unidos.

En el caso del término afrovenezolano, el mismo se desprende del etnónimo

afrodescendiente y denota una doble pertenencia: tanto a las raíces negro-africanas “afro” como a la nación venezolana.

En ocasiones las autodenominaciones se contraponen con las formas externas o impuestas con que los Estados y los discursos oficiales nombran a los afrodescendientes. En algunos países, incluso, la población afrodescendiente es contabilizada en las estadísticas como población indígena, como ocurre con los garifunas en algunos países de Centroamérica. (Bello, A. y Paixáo, 2012:40). De tal modo, que no siempre existe una concordancia entre las distintas formas de autodenominación y las categorías que utilizan, por ejemplo, los censos y las estadísticas oficiales.

Es de destacar que existen articulaciones nacionales cuya misión principal es conectar las organizaciones afrodescendientes del país impulsando proyectos que presionen para la visibilización de los afrodescendientes a través de una lucha por sus derechos. Los mismos aspiran a formar un espacio nacional donde coincidan diferentes organizaciones en la búsqueda de objetivos más generales, pero que respeten sus especificidades.

De esta manera, en Venezuela se está conformando una Red de Organizaciones Afrovenezolanas que está integrada a la vez por organizaciones de los estados del país en los que se concentra la población de este grupo étnico. La misma fue creada en 1994 y se ha fortalecido en el contexto de la Conferencia de Durban. Se define como un instrumento de articulación en los campos de la cultura, la educación y la salud, la agricultura, el género y la sustentabilidad de las comunidades. Su accionar está orientado a organizar y luchar por la mayor participación de estas comunidades en todas las áreas. También existe la “Comisión Presidencial para Combatir todas las formas de Discriminación Racial y otras Distinciones en el Sistema Educativo Venezolano”.

En el presente estudio la comunidad afrodescendiente con la cual se trabaja se denomina “Veroes” y está ubicada en el Municipio Veroes del estado Yaracuy de Venezuela. La población estudiantil y docente con la cual se trabaja corresponde a la

escuela primaria de primero a sexto grado. Los niños y niñas por su edad pertenecen a la etapa de la infancia: de siete a 12 años; en su mayoría afrodescendientes. Por infancia afrodescendiente se entenderá los modos específicos de ser niño y ser niña, que tienen que ver con la pertenencia a una étnia, a una raza y a una cultura, en este caso, afrodescendiente. Al interior de la afrodescendencia se presentan varios tipos de infancias, cada una de las cuales está determinada por las pertenencias culturales, propias de los territorios de origen y de residencia, estos espacios pueden ser el continente, el país, la región, el municipio.

La Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989, primer instrumento internacional jurídicamente vinculante, que incorpora toda la gama de derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales en su artículo 2 señala lo siguiente:

Los estados partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional étnico o social...

Esta Convención compromete a las naciones a adelantar acciones a favor de un reconocimiento de los derechos civiles, culturales, sociales y económicos de las personas racialmente diferenciadas.

El término *personas racialmente diferenciadas* connota una referencia orientada a las personas, comunidades, culturas o étnias minoritarias donde en el caso latinoamericano son dos: en primer lugar la indígena y en el segundo lugar la afrodescendiente.

Cabría preguntarse ¿cuál es la relación existente entre lo que plantea la Convención y un enfoque comunicativo para estas comunidades afrodescendientes?

La relación existe partiendo desde el mismo principio de que toda educación en un país o comunidad que se considere democrática debe estar orientada a los derechos de todos los ciudadanos sin distingo de ninguna índole, en concordancia con lo

establecido en la Convención y que en cada país a nivel nacional se soporta con la Constitución, las leyes, reglamentos, resoluciones y cualquier otro documento de índole constitucional.

En el caso específico de la comunidad afrodescendiente a estudiar, los niños y niñas que se están formando con la presencia de la escuela primaria, deben recibir una *educación de calidad, actualizada, humana, dinámica, flexible, reflexiva, que exalte tanto los valores nacionales*, dé a conocer también los foráneos y que sobre todo, por la condición y características de la comunidad, no deje morir en el olvido las raíces que ellos tienen y que quizá sus antecesores desearon transmitirle pero la falta de estrategias, formación y apoyo de la escuela y la sociedad en general, han ido dejando desfallecer. En la medida en que conozcan estos niños sus raíces y cultura y algo de su lengua, aprenderán a valorarla y también al país y la comunidad donde viven.

En otros términos., no se pretende fomentar la utilización de elementos culturales como un puente hacia la adopción del modelo de educación de la mayoría afrodescendiente, sino como una forma de promoción y preservación de la cultura propia. Ha de verse como una alternativa educativa en el marco de la didáctica de la lengua en la escuela primaria, ante las posturas homogenizadoras que al pretender hacer de todos los alumnos verdaderos “venezolanos” hacen de la educación una herramienta excluyente. La idea es formar estudiantes: niños y niñas con una identidad propia, afrodescendiente, donde se incluye la lengua que hablan y la lengua de sus antecesores, con las herramientas suficientes para integrarse en un mundo global conservando su individualidad. Aquí es determinante el papel que deberán jugar los docentes para que esta idea pueda consolidarse.

Todo esto encaja perfectamente en el enfoque comunicativo que justifica la educación, el aprendizaje y en concreto el de la lengua de manera funcional, real, reflexiva y necesaria.

Considerando que el objeto de estudio es la lengua, abordada en el contexto de la didáctica de la lengua, se tendrán presentes todos esos elementos que hacen identificar la comunidad como afrodescendiente, y a los niños como tales. El área de lengua será

abordada bajo el principio de transversalidad o eje integrador por cuanto partiendo de los temas, contenidos y recursos, la misma permeará las otras áreas.

Es así como para conocer y valorar la lengua materna de los antecesores es fundamental el material y contenido con los cuales se ha de laborar. Trabajar también con textos y producciones literarias realizadas por miembros de la misma comunidad afrodescendiente así como por los niños y niñas de la escuela, serán una buena opción a considerar.

Otro aspecto a tomar en cuenta es que cuando se habla de enfocar el estudio en una comunidad afrodescendiente en la escuela primaria, no debe perderse de vista que la población en estudio (escuela primaria,) casi en su totalidad se ubican en la etapa de la niñez: de siete a doce años.

Hecho el anterior recorrido por la didáctica de la lengua en la escuela primaria hasta llevarla a una comunidad afrodescendiente cabe plantear las siguientes interrogantes:

¿Cómo formar estudiantes afrodescendientes que no olviden sus raíces y su sentido de pertinencia étnica y nacional?

¿Cómo competir en el mundo globalizado sin perder el sentido de lo propio?

¿En una comunidad afrodescendiente, cuál debe ser el papel del docente de lengua?

¿Debe ser el docente de lengua un miembro de la comunidad y afrodescendiente?

¿Tiene la comunidad una producción cultural y lingüística propia?

¿Cómo puede utilizarse pedagógicamente la tradición oral en las escuelas?

¿Manifiestan los textos escolares contenidos adecuados para impartir una didáctica de la lengua acorde con la comunidad afrodescendiente?

¿Existe en la escuela y la comunidad recursos y condiciones para el desarrollo de una didáctica de la lengua con apoyo a las nuevas tecnologías y medios de comunicación?

Los fundamentos teóricos y documentos legales e institucionales ayudan a dar una orientación para conseguir las respuestas a través de este estudio, pero es la propia voz del docente, estudiante, comunidad educativa y comunidad veronese en general quienes protagonizan este estudio, consolidan y testimonian en la práctica lo que dice la teoría

En cuanto al soporte legal e institucional, en el contexto venezolano, el Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela (2009) a través del documento “Escuelas Bolivarianas. Avance cualitativo del Proyecto”, plantea que la educación primaria bolivariana ha de constituirse en “un espacio para la comunicación alternativa (periódico, radios comunitarias)”. (p.56), pues la escuela más allá del campo cognitivo permite múltiples funciones que deben ser potenciadas: Ej.: el poder de comunicación inherente a su condición como medio del Estado y la sociedad en la formación de ciudadanos. El Ministerio desarrolla una política comunicacional en dos direcciones: la primera en el plano de comunicación de medios tecnológicos de masas para lo cual se creó la página Web (www.mecd.gov.ve) y la radio Educativa 109,3 FM, un periódico nacional (Tositura) y coordinación de ocho periódicos zonales y adelanta un proyecto para TV.

En las Escuelas Primarias Bolivarianas se pone en contacto a los niños, niñas y adolescentes con las nuevas tecnologías a través de los centros de informática, laboratorios de computación, apertura de espacios para los niños en emisoras comunitarias y el diseño de programas radiales dirigidos por los niños, lo cual ha contribuido a integrar la familia, la escuela y la comunidad. La producción del periódico escolar que trasciende la escuela para dar paso a la comunicación escuela-comunidad, es uno de los logros alcanzados en las escuelas primarias bolivarianas. En menor proporción nos encontramos con la creación de radios comunitarias en las escuelas, es más común la interacción de la escuela, con estos medios de comunicación.

En este mismo orden de ideas, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) de Venezuela, desarrolla desde hace una década un proyecto de dotación de computadoras denominadas “Canaimitas” el cual se inició con las Escuelas

Bolivarianas (primero a sexto grado) y actualmente el proceso de asignación y distribución se está extendiendo a nivel de Bachillerato (primer año a quinto año), se tiene previsto hacer extensivo el mismo a nivel de las universidades para los próximos años.

Estos equipos deben ser llevados a un departamento u oficina del Ministerio donde se les instala el programa “LINUS”; el mismo contiene una programación de materiales didácticos adaptados a lo establecido por el Ministerio y de acuerdo al grado que cursa el niño o adolescente; al inicio de cada año escolar cuando el niño sea promocionado al año inmediato superior deberá llevar el equipo nuevamente para que se le instale dicho programa.

Los equipos de “Canaimita” son entregados a los padres o representantes de los niños los cuales se hacen responsables de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

Aebli, H. (2000). *Doce Formas Básicas de Enseñar. Una Didáctica basada en la Psicología*, 5ª. Edición, Madrid: Narcea.

Aguado Odina, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid. Mc. Graw Hill

Aguado Odina, T. (2007/9). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En educación intercultural. Perspectivas y propuestas. Aguado Odina, T. y Del Olmo, M. (Coords.). Ed. Universitaria Ramón Areces.

Antón. J. (2012). Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: del reconocimiento estadístico a la realización de derechos. CEPAL. Serie Población y Desarrollo N. 87

Arnold, J. (1999). *“Affect in Language Learning”*. Cambridge. Cambridge University Press.

- Barrio, J. L. (2001). *La lengua oral en educación Infantil, en Camps, A. (coord.). El aula como espacio de investigación y reflexión.* Investigaciones didácticas de la lengua. Barcelona: Gráo, pp.109-127.
- Bello, A. y Paixáo (2012). Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: del reconocimiento estadístico a la realización de derechos. CEPAL.Serie Población y Desarrollo N. 87
- Bigas, M. (2000). “*La importancia de la lengua oral en educación infantil*”, en Aula de Innovación Educativa, n° 46, pp.5-8..
- Bürman, María, G; (2002) ET.et al. *Explotación multimedia de las canciones en clases de E/EL.IN.* Actas del X Seminario de Dificultades específicas de la enseñanza del Español a Lusohablantes. El lúdico en clase de E/L. Sao Paulo: 2002. p.84-89.
- Camps, A. (2007). *La especificidad del área de la didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura.* En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 33-47). Barcelona: SEDLL/CIE/ HORSORI.
- Camps, A. (2001) “*Hablar en clase, aprender lengua;*” en Aula de Innovación Educativa, n° 111, pp. 6-8.
- Camps, A. Guasch, O. y Ruiz BikandI, U. (2010). *La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura.* Revista Textos. Didáctica de la lengua y la literatura, n°, 55. pp. 71-80.
- Cassany, D. (2009). *Enfoque didáctico para la enseñanza de la expresión escrita.* Ed. Aprendizaje: Madrid.
- Cassany, D. y Luna (1994). *Enfoque didáctico para la enseñanza de la expresión escrita.* Ed. Aprendizaje: Madrid.
- Condemarín, M. (2006). *Integración de dos niveles en el desarrollo del lenguaje oral y escrito.* Revista latinoamericana de lectura. Año 12, n°. 4: 23-38.
- Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989.
- De La Torre, S. y Barrios O. (Dir.). (2000). *Estrategias Didácticas Innovadoras.* Recursos para la formación y el cambio. España: Octaedro

- Delmastro, A. L. (2003). *El uso de mapas conceptuales en el desarrollo de destrezas lectoras en L2. ED.* Encuentro Educacional, 10(3), 211-225.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva.* Colombia: McGraw-Hill.
- Domínguez, M.C. (2009). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural.* Madrid: Universitas.
- García E. y Rodríguez H. (2005). *El Maestro y los Métodos de Enseñanza.* Segunda Edición. México: Trillas.
- Gil Jaurena, I. (2007/9). *Enfoque intercultural y práctica escolar. Escenarios en la comunidad de Madrid.* Facultad de Educación. UNED. En *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas.* Madrid. Editorial Universitaria. Ramón Areces.
- González, T. (2013). *Un acercamiento entre culturas como objetivo prioritario de la escuela: Un proyecto en educación infantil y primaria.* Indivisa. Boletín de estudios e investigación, 12, 137-161.
- Gray, J. (2002). *Teachers at the center: A memoir of the early years of the National Writing Project.* Berkeley National Writing Project.
- Guillén Díaz, C (2004). *Los contenidos culturales.* Madrid. Narcea.
- Hyland, K. (2008). *Genre and second language writing.* An ARBOR. The University of Michigan Press.
- Imbenón (1997). *La formación del profesorado.* Ed. Paidós. España.
- Lacueva, A. (1997). *Por una didáctica a favor del niño.* 2ª. Edición. Laboratorio Educativo: Caracas-Venezuela.
- Martín Molero, F. (1999). *La didáctica ante el tercer milenio.* Madrid: Síntesis.
- Medina, A. (ED.) (2011). *Innovación de la educación y la docencia.* Madrid: Ramón Areces.

- Mendoza, A., López Valero y E. Martos, (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid: Akal.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura (OEI) (2012)
- Pestana, N. (2003). *Sobre Formación Docente y su Concreción en la Práctica*. Revista Educere. 4 (10). 35.
- Pozo, J. y Menereo, L. (2000). *El Aprendizaje Estratégico*. Aula XXI, Madrid: Santillana.
- Regnaul. B. (2007). La población indígena y afrodescendiente de Venezuela. Universidad Católica Andrés Bello de Venezuela.
- Rodríguez, X. (2003). *La competencia cognitiva-comunicativa*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico.
- Rubido Crespo, S.(2006)(a). La competencia comunicativa. Artículo no publicado.
- Rubido Crespo, S. (2006)(b). Imagen y pedagogía en los libros de texto de enseñanza de la lengua francesa. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid.
- Ruiz Bicandi, U. (2002). El diálogo y la conversación en la educación primaria. En Aula Diez. Innovación Educativa. Nº 65. pp.11-16
- Solé, I. (2000) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Stenhouse, J. (1997). *Investigación y desarrollo del currículum* (4ta. Ed.) Madrid: Morata.
- Trigo, J.M. (1997). Reflexiones didácticas sobre el habla andaluza. Caine. Revista de filosofía y didáctica, Vol. 8. pp. 187-204
- Vidal Llorens, N. (2008). Los materiales para las clases de español en un contexto Vigostkiano. Universidad internacional de Cataluña, Barcelona.
- Vigotsky, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós. multicultural. Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional. No. 17. Universidad Internacional de Cataluña, Barcelona.

Vigotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.*

Vilá, (2002). *Normativa de la lengua. Barcelona: Graó*

WEBGRAFÍA

Abdallah Pretceille, M. (2009). Interculturalismo como paradigma para la una educación intercultural. En Ruiz Cabezas, A. y Medina Revilla, A. (2013). *Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano. La etnoeducación y la cátedra de estudios Afrocolombiano* Disponible en: <http://www.Redalyc.org/articulo.o.a?> [Consulta: 2014, diciembre 13].

Aparici, R. y Silva, M. (2012) *Pedagogía de la interculturalidad.* *Evista Comunicar.* N°. 38, V. XIX, 2012. *Revista Científica de Educomunicación.* Pág. 51-58. Disponible en: www.revistacomunicar.com/index/.php [Consulta: 2015, mayo12].

Barrio, J. L. (2009). *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua.* *Porta Linguarum. Revista didáctica de las lenguas extranjeras.* Universidad de Granada. Departamento de didáctica de la lengua y la literatura. N.12. pp.210-212. junio, 2009. Disponible en: <http://www.ugr.es/~portaslin/articulos/PLnumeros0/14/20/cuv.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28>. [Consulta: 2013, enero12].

CEPAL (2007). Disponible en <http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas>. [Consulta: 2015, enero 23]

Coseriu, E. (1993). *“El español en América y la unidad del idioma”, I Simposio de filología iberoamericana* (Facultad de Filología, Universidad de Sevilla), Zaragoza, Pórtico, pp.43-45. Disponible en: <http://cuv.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28>. [Consulta: 2013, enero12]

De la Garza L. de L. Y (Dir.) (2009). *Curso: Perspectivas actuales sobre la didáctica de la lengua.* Documento. Universidad Pedagógica Nacional de México. Disponible en: www.Dgfcms.Sep.Gob.mx7037.curso_perspectivas_actualesdespañol.prim.pdf. [Consulta: 2014, julio 14].

Escuelas Bolivarianas. *Avance Cualitativo del Proyecto.* [Documento en línea]. (2004). Disponible en [http://Escuelas Bolivarianas. De la República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación y Deportes. Portal](http://EscuelasBolivarianas.DeLaRepúblicaBolivarianaDeVenezuela.MinisterioDeEducaciónYDeportes.Portal)

Educativo.edu.ve/politicas_edu/escuelas_bolivarianas.PDF... [Consulta: 2013, Octubre 10]

Fernández Paz, I. (2010). El proceso de apropiación de la lectura y la escritura: aspectos sociolingüísticos y entorno comunicacional. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Actas de laS XV Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza. Granada 2010. Disponible en: [www. Ugr.es/~hum430/actas-xv-jornadas.pdf](http://www.ugr.es/~hum430/actas-xv-jornadas.pdf). [Consulta: 2014, diciembre 10].

Gamucio Dragon, A. (2007). Comunicación y educación: Una deuda recíproca. Revista La Hojarasca. N°31: Alianza de escritores y periodistas. Págs.1-13. Disponible en: http://www.escriitores_y_periodistas.com/n.31/Alfonso-htm.cuc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce27. [Consulta: 2014. octubre 26]

García (2006). *El Currículo*. <http://www.monografias.com>.

García, R.R. (2005). *De los baules de la Piquer a las maracas de Machín. La canción como contenido en clase de E/LE.IN*: Red Electrónica del español como lengua extranjera. Disponible en acceso el 16 de sep. 2009.

Gaspar, M. Y González, S. (2006). *Lengua 1. Primer Ciclo EGB/Nivel primario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación. (Serie Cuadernos para el aula. Disponible en: www.me.gov.ar/curriform/nap/1ero_lengua.pdf.

Goodson y Crick (2011). Currículum y narración. En Ruiz Cabezas, A. y Medina Revilla, A. (2013). Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano. La etnoeducación y la cátedra de estudios Afrocolombiano Disponible en: [http://www. Redalyc.org/articulo.o.a?](http://www.Redalyc.org/articulo.o.a?) [Consulta: 2014, diciembre 13].

Gómez, G. (2004). “Libertad de antena en América Latina y el Caribe: Principios de legislación”. Cameco. En Dagron Gumucio, A. (2007). Comunicación y educación. Una deuda recíproca. La Hojarasca. Alianza de escritores y periodistas. Disponible en: [http://www. Escritores y periodistas.com/número 31/alfonso/octubre2007.htm...](http://www.Escritores_y_periodistas.com/número_31/alfonso/octubre2007.htm...) [Consulta: 2014, octubre 14].

González Gil, Ma. D. (1998) “Fundamentos psicolingüísticos de un método *dialectal para la enseñanza de la lengua en Andalucía*”, en Carbonero C. Repercusiones de la lingüística andaluza en la didáctica de la lengua...Revista Cauce N°27: Revista de Filología y su Didáctica. Págs. 35-48. Disponible en: <http://cuc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce27>. [Consulta: 2013. febrero 21]

- González Las, C. (2012). La enseñanza- aprendizaje de lenguas en el Grado de Maestro de Educación Primaria. Universidad de Granada. Revista Porta Linguarum No. 20. Págs. 223-237. Disponible en: <http://ugr.es/~portalin/articulos/PL-cuc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce27>. [Consulta: 2013. julio 28]
- González Serna, José. Ma. (2007). Radio escolar. Una experiencia a la carta en el aula. Disponible en: [http://www. Aula de letras. Net](http://www.Aula.de.letras.Net). 2007. [Consulta: 2015, febrero 8].
- Hayes, J. (1996) A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy & E. Steinberg (Eds.), *The science of writing; theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1_27). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaplún, G. (1998). Una pedagogía de la comunicación. (versión electrónica) Disponible en: [http://www.escribd.com/doc/68815339/Mario Kaplun-una pedagogía-de-la-comunicación](http://www.escribd.com/doc/68815339/Mario_Kaplun-una_pedagogía-de-la-comunicación). [Consulta: 2015. febrero 05].
- Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular. Subsistema de Educación Básica. Dirección general de Currículo, 2011. Gobierno Bolivariano de Venezuela. Disponible en: www.me.gob.ve/líneas_orientaciones_curriculo. pdf. [Consulta: 2013, octubre 07]
- Linerós, R. (2010). Fundamentos teóricos de la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares. Revista redELE. N.º.4. pág.430. Disponible en: www.mecd.gob.es/dctm/redele/...2010-redELE-007lineros.pdf. [Consulta: 2014, diciembre 14].
- López Wolf, M. (2012) *Seguimiento al proceso de enseñanza de la lengua. Supuestos curriculares sustentados en un enfoque con principios de praxis humanística y de integralidad*. Revista Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo, vol. 22, n.º. 39 pp. 227-247. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educación/revista/n39.html>. [Consulta: 2013, Junio 06].
- Martínez, E. y Sánchez, S. (2014) Educomunicación. Disponible en: [www. Uhu.es/cine.educacion./didáctica/0016educomunicacion.htm](http://www.Uhu.es/cine.educacion./didáctica/0016educomunicacion.htm). [Consulta: 2014, octubre 26].
- Mendoza Fillola, A. (1996). Lengua hablada y lengua escrita: la confluencia de dos códigos en el discurso. Conferencia. Sociedad española de la lengua y la

didáctica en la literatura. Universidad de Barcelona. Disponible en sedll.org/es/congresos_actas_interior.Df?cod=9. [Consulta: 2014, octubre 23]

Ministerio De Educación (1997). *Currículo Básico Nacional*, Caracas. Ministerio De Educación Cultura y Deportes (1999). Reglamento de la Ley Orgánica de Educación. Decreto N° 313. Gaceta Oficial N° 36.787 (Reforma) del 16/11/1999. Disponible en <http://me.gob.ve>. [Consulta: 2013, Mayo 25]

Ministerio de Educación y Deportes (2004). República Bolivariana de Venezuela. Escuelas Bolivarianas. Avance cualitativo del Proyecto. . Disponible en <http://portaleducativo.edu.ve/politicas-edu/escuelasbolivarianas.pdf>. [Consulta: 2013, junio 13]

Mozo Llorente, A. (2009). *¿Cuál es el perfil de un buen profesor de español?* <http://angelamozolllorente.blogspot.com/2006/08/redelec.revista.revistaelectronica.cadedidactica/espanol/lenguextrenajera>.

Núñez, Ma. del P. (2010). *La dimensión profesionalizadora de la didáctica de la lengua*. Actas de la XV Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza. Granada. 2010. Universidad de Granada. Disponible en: www.ugr.es/hum430/actas-xv-jornadas.pdf. [Consulta: 2013, marzo, 13]

Prieto Castillo, D. (2006). *La comunicación en la educación*. www.signisargentina.org.educomunicación. Alc/daniel-prieto-castillo. [Consulta: 2015, marzo, 18]

Pritchard y Honeycutt (2006). The Process Approach to writing Instructions Examining. Its Efectivess. En Constanzo, I. (2009). *Una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la integración de destrezas...* Tesis doctoral de la Universidad de Granada. Disponible en <http://hera.ugr.es/tesisugr/18595947.pdf> [Consulta: 2013, Marzo 13]

Riestra, D. (2010). *Didáctica de la lengua: la contribución al desarrollo de las capacidades discursivo-textuales*. Cuadernos FHyCS-UNju, n°. 39:191-206, Año 2010. Disponible en www.redaslyc.org. [Consulta: 2013; Julio 13].

Riestra, D. (2007). *Los textos como acciones del lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua*. Revista Co-herencia, vol 4, n°. 7, julio-diciembre, 2007, pp. 1-15. Universidad EAFIT-Colombia. Disponible en www.redaslyc.org. [Consulta: 2013; julio 13].

Rodríguez, R. (2004). “Entramos negros y salimos afrodescendientes. Breve evaluación de los resultados de la III Cumbre mundial contra el Racismo en

- América Del Sur". Revista Futuros, No. 5, Vol. II. Disponible en www.revistafuturos.info/raw-tex/raw-futuro5/entramosnegros.doc.
- Sánchez García, R. (2010). De qué hablamos cuando hablamos de didáctica. El Español en contexto. Actas de las XV Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza. Granada 2010. Disponible en www.ugr.es/~hum430/actas-XV-Jornadas.pdf. [Consulta: 2014; julio 13]. [Consulta: 2014; julio 13].
- Sánchez, S. (2008). *La Asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral*. Tesis doctoral de la Universidad de Cantabria. Disponible en <http://www.Tesisde.com>. Tesis en red. [Consulta: 2013; enero 5].
- Santamaría, R. (2008). La competencia sociocultural en el aula de español. L2/LE. Una propuesta didáctica. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid. Getafe. Disponible en <http://www.uclm.es/CR/educación.pdf>. [Consulta: 2015; julio 07/
- Silva Ros, M. (2010). La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. Disponible en <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma> [Consulta: 2014; agosto 15].
- Sobejano Sobejano, Ma. J. (2010). *La investigación del profesor d secundaria: obstáculos y alternativas para su formación*. UNED. Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Institución Fernando El Católico. Zaragoza. Actas. (Coords. Avila R. Rivero, Ma. y Domínguez, P.)
- Soto Vázquez, J. y Macarro, R. (2013). La didáctica de la lengua y literatura del español como segunda lengua en educación infantil. Universidad de Extremadura. Disponible en ecvc.cervantes.es/enseñanza/bibliotecaele/asele/pdf/19/19-0841.pdf. [Consulta: 2014; diciembre 10].
- Suso, J. y Fernández, M. (2013). Didáctica de la lengua extranjera. Análisis y valoración del currículo español para una enseñanza aprendizaje comunicativos de la lengua extranjera. Disponible en www.ugr.es/~UNIVERSIDAD de Granada [Consulta: 2014; diciembre 14].
- UNESCO (2010-11). World Data on Education Données mondiales de l'éducation. Datos mundiales de la Educación. VII. Ed. 2010/11. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/publications/wde/2010/pdf-versiones/Venezuela.pdf. [Consulta: 2013, Septiembre 17]

- Valiente, Ma. J. (2004). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lengua en la Universidad*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://www.bibliotecaucm.es/tesis/edu/ucm/-t28034.pdf.m> [Consulta: 2013, Mayo 1].
- Villaseñor, Y. (2009). Propósitos y objetivos de la didáctica de la lengua. UPN. Documento inédito. Universidad Pedagógica Nacional de México. Disponible en: www.Dgfcms.Sep.Gob.mx/7037curso/perspectivasactualesdelespañol.prim.pdf. [Consulta: 2014, julio 14].
- Zanón, J. (2011). *Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual* (2011). Comisión económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Naciones Unidas. Revista de Didáctica. Disponible en: [www://marcoele.com/descargas/5/zanon-psicolinguistica..pdf](http://marcoele.com/descargas/5/zanon-psicolinguistica.pdf) [Consulta: 2011, noviembre 06]

IV. METODOLOGÍA O MARCO METODOLÓGICO

“Caminante no hay camino,
se hace camino al andar”

Antonio Machado

El marco metodológico muestra cómo se desarrolla el proceso de investigación; en consecuencia, el método es ese camino por transitar en todo el proceso investigativo que no se inicia con el comienzo de la investigación en sí, sino desde el antes cuando nos planteamos una serie de interrogantes para ver cuál es el camino que tomaremos, para buscar las respuestas a lo que pretendemos indagar en todo este transitar; por tal razón, bien encajan estas dos líneas del gran poeta sevillano Antonio Machado: “caminante no hay camino, se hace camino al andar.”

Realizar una investigación dentro de la didácticas de la lengua o de cualquier otra didáctica específica no es tan sencillo como parece; no es un esquema o una receta que podamos extraer e insertar en lo que queremos, por cuanto cada investigador de acuerdo a su visión del mundo y las competencias que requiera buscar le dará al estudio respectivo enfoque y se planteará las interrogantes necesarias para tal fin.

En consecuencia comenzarán a fluir una serie de interrogantes antes de iniciar ese camino para no perder el rumbo, tales como ¿Qué? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Cuándo investigar? y otras tantas que surgirán en el trayecto.

En el caso específico de la presente investigación, a la interrogante *¿qué se estudió investigó o indagó?* nos lleva directamente a afirmar que se investiga o investigó la didáctica de la lengua en una comunidad afrodescendiente.

¿Por qué se investigó? primeramente, por el deseo e inquietud de la investigadora en abordar este tema...porque es algo novedoso en el contexto venezolano y latinoamericano en general; muchas investigaciones se han realizado sobre la cultura y lengua de nuestro aborígenes que son los indígenas pero de los

afrodescendientes...escasas. También se investigó porque esas comunidades son reservorios culturales y lingüísticos y porque la temática es competencia de la investigadora, entre otras cosas.

¿Cómo se investigó? A través del método seleccionado para tal fin y que se detalla en este capítulo y se esboza en el capítulo III.3. (Didáctica de la lengua en la escuela primaria).

Es oportuno destacar también que este ¿cómo? obedece a los pasos, los caminos que fueron demarcando dicha investigación. Por ello, llevada a la acción el esquema preestablecido, la primera necesidad fue diagnosticar la situación previa de una didáctica de la lengua para la comunidad afrodescendiente a estudiar y lo cual se hizo a través de la aplicación de cuestionarios y entrevistas.

¿Dónde se investigó? En una comunidad afrodescendiente del Estado Yaracuy de Venezuela: El municipio Veroes, cuya capital es Farriar. ¿Cuándo investigar? La investigación propiamente dicha se inició en el año 2012 hasta la presente fecha.

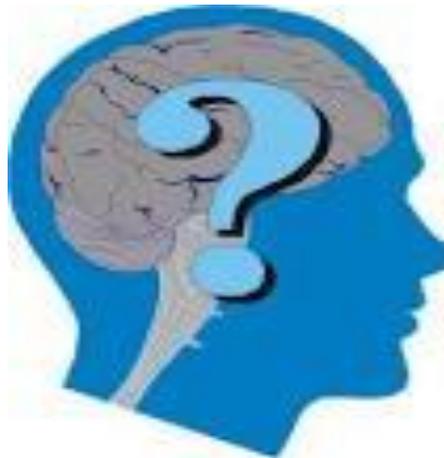


Gráfico N°. 10 Figura prediseñada del cerebro humano

Es así como la metodología deriva de una posición ontológica, y epistemológica que permite sistematizar los caminos que se requieren para concretar lo que se pretende investigar; en consecuencia, ella enlaza sujeto de investigación con objeto

de estudio. Sin una metodología precisa y un método adecuado, no es posible llegar a la lógica que conduce al conocimiento científico. Porque *la investigación tiene que ver ante todo con la ciencia y, cuando hablamos de ciencia nos situamos en un tipo de conocimiento específico presidido por el método....*(Sobejano, Sobejano. M. J. 2010: 468)

De esta manera, en este capítulo IV, se precisan las competencias generales del estudio o lo que se pretende lograr a través del mismo, y los objetivos específicos que circunscriben o moldean esas competencias generales. Para ello, se presenta un modelo esquemático por el cual se va a regir la investigación. Éste se desarrolló a través del método mixto cualicuantitativo etnográfico teniendo siempre como norte tanto el objeto como el sujeto de estudio.

Demarcando un poco el camino de la presente investigación y retomando la idea de los primeros párrafos de este capítulo, es de destacar que estos caminos que se hacen al andar en las investigaciones, como dinámica propia de la vida y de las circunstancias, muchas veces presentan obstáculos los cuales deben ser superados si se tiene la firme convicción de indagar o investigar, es decir, si se desea realmente hacer una investigación de campo, exploratoria, descriptiva, interpretativa y etnográfica, lo que al final nos lleva a utilizar un método mixto o cualicuantitativo que recoge de mejor manera lo que deseamos.

Por tal razón, para evitar chocar violentamente con estos obstáculos cuando ya se tiene la firme determinación de incursionar en el estudio, es recomendable iniciar el mismo con una *fase intuitiva o de sensibilización* (se retoma este concepto en el *punto IV.3: modelo esquemático para el desarrollo de la investigación*), a la cual yo lo llamaría metafóricamente “riego por goteo” en donde poco a poco se vaya entrando en la comunidad, escuela, institución; en mi caso particular es una comunidad afrodescendiente; me inicié entonces buscando enlaces y contactos dentro de la comunidad que me facilitaran el trabajo de visitas, entrevistas, conversaciones, paseos o exploraciones, tomar fotografías, hacer grabaciones, recibir

información escrita...todo ello amparado por documentos de identificación personal y laboral.

En la comunidad afrodescendiente del Municipio Veroes esta fase de sensibilización también es necesaria por las condiciones de inseguridad y violencia propias de dichas comunidades; no obstante, en el caso particular de este estudio se evidenció un interés general de la comunidad, traducido en muchas ganas de que se investigue su cultura y a la vez se difunda, de tal manera que fue visto por todos con gran satisfacción el hecho de tomarlos en cuenta y llevar este estudio a otro continente u otras latitudes.

Cabría preguntarse también por qué se seleccionó al Municipio Veroes, el cual conforma la zona negra del estado Yaracuy y no otro sector del territorio venezolano?

Entre otras razones están:

- Es una de las comunidades negras más representativas del país que a pesar de todos los desplazamientos vividos aún permanece; en consecuencia, estadísticamente mantienen también un número significativo de pobladores.
- Esta comunidad conforma un modelo a seguir en cuanto a la exaltación y arraigo de sus ancestros socioculturales y dialectales.
- Geográficamente ocupa una posición privilegiada porque se ubica en el centro occidente del país.

Las acciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas se dieron paralelamente considerando que el principio del método es el camino, en consecuencia el camino lleva a la teoría en acción y reflexión.

Esbozado el camino a seguir a través de la metodología, se detallan otros aspectos pertenecientes a este capítulo que se continúa con las competencias y objetivos específicos.

IV.1. COMPETENCIAS GENERALES

_Diagnosticar las características de la didáctica de la lengua que se promueve en las escuelas primarias ubicadas en comunidades venezolanas afrodescendientes. Caso específico comunidad de Farriar, Municipio Veroes del Estado Yaracuy de Venezuela.

_Indagar en el estudio de la afrodescendencia concebida en un contexto de la didáctica de la lengua, con una visión bajo los principios de integralidad interdisciplinaridad, multidisciplinaridad e interculturalidad que contribuyan al afianzamiento, reconocimiento, respeto y permanencia de la lengua y cultura originarias.

_Presentar u ofertar este estudio a la comunidad educativa veroense y comunidades adyacentes en general, para que el mismo sirva de soporte investigativo y científico para la consecución y consolidación de una didáctica de la lengua para estas comunidades afrodescendientes.

IV.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

-Indagar sobre la didáctica de la lengua en escuelas primarias, ubicadas en comunidades venezolanas afrodescendientes.

-Presentar desde el punto de vista didáctico y bajo un enfoque comunicativo, lingüístico e intercultural, elementos que contribuyan al conocimiento, fortalecimiento de la lengua e identidad cultural originaria de una comunidad afrodescendiente.

-Indagar sobre las características particulares que definen y caracterizan la educación intercultural en la comunidad educativa a estudiar.

-Precisar desde la perspectiva del uso de la lengua materna o española los rasgos lingüísticos que la caracterizan e identifican como tal.

-Presentar muestras de voces, giros, vocablos y otros rasgos lingüísticos de origen africano reflejados en el habla de las poblaciones de esta procedencia en Latinoamérica, el Caribe y Venezuela, identificados en la comunidad afrodescendiente de Municipio Veroes del Estado Yaracuy en Venezuela.

IV.3. MODELO ESQUEMÁTICO PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Luego de revisados y estudiados varios modelos esquemáticos sobre metodología o el marco metodológico que pudieran servir de guía a lo que persigue el presente estudio, se consideró pertinente tomar el Modelo Esquemático aportado por el Centro Virtual Cervantes, el cual se presenta bajo cuatro fases.

4.3.1. Fase intuitiva y de sensibilización

Esta fase intuitiva incluye la sensibilización por cuanto para desarrollar un tipo de investigación en donde se requiere el contacto y la intervención de las personas que van a colaborar, participar y ser actores de estas acciones o del proceso investigativo, es necesario sensibilizarlas en el sentido de ganárselas para la gestión de información que quizá no se consiga en otras partes sino en el entorno de ellos; tal es el caso de información de la comunidad, material didáctico o educativo utilizados por ellos como libros, textos, documentos históricos, CD, producciones literarias y académicas de los alumnos y docentes de la escuela así como de miembros de la comunidad; para las visitas guiadas a la comunidad y centros tecnológicos o educativos.

Es por eso que se dice que esta fase está fundamentada básicamente en la

búsqueda de la información por diversas fuentes y vías donde se considera sean una fuente confiable, fidedigna o bien sustentada o justificada; de esta manera se realizaron entrevistas abiertas no estructuradas, conversaciones, conversatorios, visitas, observaciones; instrumentos aplicados a todo el personal el cual debieron responder de manera escrita; se hizo entrevistas al personal que trabaja en los Centros Educativos Bolivarianos de Investigación y Tecnología (CEBIT), a miembros de la comunidad, ancianos preservadores de la afrodescendencia, *maestro pueblo*, niños de otros niveles, representantes de organismos de afrodescendencia de la comunidad; se recogió además en las oficinas y salones de parte de los maestros y personal administrativo directivo material impreso, muestras de videos realizados por la comunidad educativa, implicados en el proceso de afrodescendencia; también se acudió a oficinas dedicadas al asunto y que tienen sus sedes en la capital del estado, para triangular la información y evidencias aportadas; se demuestra así la mezcla de recursos materiales y humanos.

4.3.2. Fase de desarrollo metodológico con abordaje cualitativo

Cuando se hace referencia a la fase cualitativa es porque el método de investigación en el proceso va buscando una orientación en cuanto a los elementos de esta índole que direccionan la investigación, en vista de que la fase metodológica subsiguiente se refiere a lo cuantitativo. Se ejecuta mediante el análisis de las respuestas e información obtenida de todas las personas y soportes precisados en la fase intuitiva. A través de la puesta en práctica de esta fase cualitativa y como visión previa al análisis e interpretación de los instrumentos, se ha observado el manejo de la lengua con sus características particulares, considerándose para el estudio una muestra representativa y evidencias suficientemente justificadas.

Los estudios cualitativos se orientan a la reconstrucción de la realidad tal y como se observa. A menudo se le llama también holístico porque se precia de considerar el todo, sin reducirlo al estudio de sus partes. De igual manera, algunos autores lo refieren también como investigación naturista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica; una

especie de paraguas en el que se incluye una variedad de técnicas y estudios no cuantitativos en su totalidad. (Hernández Sampieri; 2014:14).

Mediante el método cualitativo:

-Se enfatiza que los datos se recogen en el campo y no en laboratorios u otros lugares controlados; de aquí que el investigador se sitúa en el lugar natural donde ocurre el suceso en el que está interesado y los datos se recogen también a través de medios naturales: preguntando, visitando, mirando, escuchando. (Mayz, C. 2000:32).

-Se producen datos descriptivos: “las propias palabras de las personas, habladas o escritas y, la conducta observable”. Estos autores llegan a señalar las siguientes características propias de la investigación cualitativa: Taylor y Bodgan (1996: 20)

-El investigador va al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas y los escenarios no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.

-Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.

-El investigador suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.

-En la investigación cualitativa los sujetos investigados participan como co-investigadores en todas las fases del proceso.

En el desarrollo de la investigación se realizaron 10 visitas programadas a la comunidad, 2 visitas improvisadas, 1 visita a la comunidad adyacente a la de Farriar denominada Palmarejo (y que también pertenece al municipio Veroes), visitas a representantes de la comunidad que están fuera de la misma o vive en la capital del estado

Las respuestas dadas por los informantes en las entrevistas que se realizaron, se transcribieron y analizaron con el enfoque cualitativo, observando las afinidades y divergencia en consonancia con el resultado de la pregunta y teniendo siempre como norte la información aportada en los tres subpuntos del marco teórico con la finalidad de darle cientificidad, seriedad y veracidad al estudio. La transcripción exacta de esas tres entrevistas aparece en el capítulo IX de esta investigación; s decir, en los anexos.

Partiendo de lo anteriormente indicado, el enfoque holístico está presente desde el inicio de la investigación, el transcurso y el final, por cuanto la metodología aborda el todo de la investigación: teoría y práctica y a su vez la práctica genera conocimientos; es así como el marco teórico va fluyendo dentro del marco metodológico y de manera inversa.

4.3.3. Fase de desarrollo metodológico con abordaje cuantitativo

Cuando se hace referencia a un estudio sobre la didáctica de la lengua la tendencia inmediata es que el método idóneo para realizar dicho estudio es el cualitativo; no obstante, cuando se desea veracidad, efectividad, claridad y resultados fidedignos lo ideal según esta investigadora es que se acuda a lo cuantitativo; por eso, para organizar o sistematizar la información recogida se acudió a los números, cuando decidimos aplicar un número determinado de instrumentos; en este caso se aplicaron 18 instrumentos de 40 preguntas al personal docente de la escuela Abigail Lozano de la comunidad de Veroes de Yaracuy- Venezuela. Estas preguntas fueron de respuestas abiertas y aún así, aquí estamos cuantificando estamos cuantificando, y de esta manera nos ubicamos además en el contexto de que la pregunta realizada está en consonancia con lo que nos están respondiendo; lo cuantitativo en la investigación aún cualitativa subyace o está implícito en la afinidad de las respuestas.

No es tan fácil elaborar un instrumento con 40 preguntas, sobre todo si el método es cualicuantitativo; no obstante, la investigación así lo requirió.

Viéndolo desde la anterior perspectiva lo cuantitativo pincela sutilmente el tipo de investigación bajo la orientación presentada anteriormente; ello implica que los elementos de profundidad de la investigación cuantitativa como presentación de variables, correlación entre las mismas y enfoques bajo hipótesis no aplica para esta investigación porque no es la intención u orientación.

4 .3.4. Fase de análisis e Interpretación de la información o datos.

Esta fase se desarrolla en el Capítulo V.

IV.4. HIBRIDACIÓN METODOLÓGICA: MÉTODO CUALICUANTITATIVO

Max Weber (1864-1920), introduce el término “*verstehen*” o “entendimiento”, reconociendo que además de la descripción y medición de variables sociales, deben considerarse los significados subjetivos y el entendimiento del contexto donde ocurre un fenómeno. Weber propone un método híbrido, en donde los estudios no sean únicamente de variables macrosociales, sino también de instancias individuales (Hernández Sampieri (2014:9).

Ambos enfoques utilizados en conjunto, enriquecen la investigación; no se excluyen ni se sustituyen. El paradigma cualicuantitativo o investigación cualicuantitativa, es en consecuencia, una metodología híbrida que combina las perspectivas cualitativas con las cuantitativas (Rodríguez, R. J. (2013)

Con la utilización de los dos paradigmas se busca ayudar a corregir los sesgos propios de cada método y cada uno sirve a una función específica para conocer un fenómeno y para conducirnos a la solución de diversos problemas y cuestionamientos. De igual manera al usar los dos enfoques ponemos en práctica un modelo multimodal (triangulación)

En términos generales, los dos enfoques o métodos (cualitativo y cuantitativo) utilizan cinco fases similares y relacionadas entre sí (Grinnell, 2000):

- Llevan a cabo observación y evaluación de fenómenos.
- Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
- Prueban y demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tiene fundamento.
- Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o análisis.

- Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar, cimentar y/o fundamentar las suposiciones e ideas; o incluso para generar otras.

Se presenta el siguiente cuadro comparativo con los dos tipos de paradigmas investigativos, lo cual permite visualizar mejor sus diferencias.

4.4.1. Orientación metodológica dentro del paradigma cualicuantitativo: Método etnográfico

Etimológicamente, el término etnografía viene (del gr. Ethnos=pueblo y de graphía=descripción) equivale entonces a la ciencia, paradigma o método que tiene por objeto el estudio o la descripción de las razas o pueblos.

La etnografía parte entonces del supuesto de que *el ser humano va interiorizando las tradiciones, roles, valores y normas del contexto en el que vive, lo que se conoce también como socialización, lo cual va dando lugar a un tipo de conducta y a un estilo de vida. Así, los pueblos razas y culturas, por lo general no son explícitos pero lo asumen de forma natural y se manifiesta en el comportamiento.* (Pérez Serrano, G. (2007). De tal manera que la etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta o interactúa.

En el caso específico de la investigación que se está desarrollando y en concordancia con lo que expresa Pérez Serrano, la cultura que se estudia es la afrodescendiente o proveniente de la raza africana; los afrodescendientes tienen una conducta y estilo de vida muy particular y que en muchos casos están demarcados por una estigmatización.

El **método etnográfico**, es interpretado por Mayz, C. (2000:44) como: *un método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta...en él se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado.*

La población en la investigación etnográfica es previamente caracterizada y

estudiada en forma general con el propósito de facilitar la selección de los informantes y de las fuentes de información más convenientes. De esta manera “debe existir un trabajo preliminar y exploratorio en la población (Cerdeña, H. 2005:227)

Por tal razón cuando mi persona como investigadora de este estudio tomó determinación y tuvo la convicción de querer iniciarlo, se vio en la necesidad de visitar previamente otras comunidades adyacentes a Farriar y pertenecientes a la zona negra para asegurarse previamente cuál era el punto geográfico o sector más idóneo o representativo para diagnosticar la situación y comenzar la indagación a través de la información aportada por los propios protagonistas como es a comunidad en general y a comunidad educativa. El trabajo preliminar y exploratorio fue éste.

Spindler y Spindler (1999:66) consideran que la contextualización y el holismo son determinantes en la realización de la investigación etnográfica educativa, pues, según ello, si se está estudiando un grupo de alumnos interesados por la lectoescritura, es necesario también analizar las relaciones sociales en el aula, la escuela, la casa y el barrio.

La nueva etnografía se da a conocer a partir de los años 70 y comprende la etnociencia, la etnometodología, la etnografía holística e integrada de la comunicación, la micro etnografía y la etnolingüística entre otras.

Los trabajos de campo etnográficos cuentan con una ventaja como metodología cualitativa: *la profundidad con la que se trata en caso de estudio elegido la posibilidad de tratarlo de una manera procesual debido al tiempo de contacto que permite. Otra de las ventajas radica en la posibilidad de hacer protagonistas del mismo a sujetos que se escapan fácilmente a través de la aplicación de otro tipo de técnicas* (Hernández Sánchez, C; 2010; 151)

Todos los autores coinciden en enmarcar la etnografía dentro de los métodos cualitativos de investigación y la consideran como un aporte fundamental por su valiosa y decidida contribución a los mismos.

De esta manera, el método etnográfico es el que da fuerza a la investigación desde la parte cualitativa que tiene la hibridación metodológica y es el que hace de una u otra forma la inclinación acentuada hacia lo cualitativo

Revisadas las posturas de diversos expertos en el tema de la etnografía, e insistiendo en el planteamiento de las interrogantes en la búsqueda del camino, la pregunta a hacerse en este momento es ¿por qué se ha seleccionado el método o paradigma etnográfico en esta investigación? Muchas argumentaciones hay; entre ellas, la del autor anteriormente citado: “En la etnografía se estudia a un grupo o a un pueblo en contextos exóticos durante un tiempo” (ob.cit), implica esto una adaptación del investigador a la comunidad mientras detalla minuciosamente todos los procesos de un pueblo, escuela,... y si se está investigando la didáctica de lengua está implícita entonces la cuestión histórica sociocultural, porque la lengua no puede separarse de estos contextos debido a que la misma desde hace muchas décadas dejó de verse con una visión gramaticalista, clasicista y estática para entenderse como un producto social.

El contexto exótico al cual hace referencia la definición es en el caso de esta investigación una comunidad afrodescendiente enclavada en el Municipio Veroes del estado Yaracuy de Venezuela; es imposible estudiar la didáctica de la lengua en la escuela primaria de esta comunidad sin dirigir la vista *al todo* de esas personas: niños, maestros, ancianos, obreros administrativos, padres y representantes, miembros de la comunidad, vendedores, chóferes, representantes de asociaciones y organismos, etc; en ellos está la respuesta de lo que hablan cómo lo hablan, por qué lo hablan, con quién lo hablan y para qué lo hablan, entre algunas interrogantes. Las respuestas a ellas tienen que ver a la vez con lo que comen, con la vestimenta, con el baile, el canto, la poesía, la religión, la jornada laboral diaria, la siembra, la cosecha, el juego...en fin...todo ello es etnográfica y es también etnolingüística porque siempre estará allí la lengua. La comunidad afrodescendiente conoce y practica bien los principios de la interculturalidad y en consecuencia con un acentuado sincretismo sociocultural y lingüístico.

IV.5. SUJETOS O ACTORES QUE CONFORMAN LA MUESTRA

Los actores primarios que conforman la muestra son:

4.5.1. Los maestros o docentes de la Escuela Primaria Abigail Lozano

La escuela primaria Abigail Lozano funciona de primero a sexto grado; cada grado tiene tres secciones y la matrícula está distribuida de la siguiente manera:

Cuadro No. 4. Matrícula de los niños y niñas de la Escuela Primaria Abigail Lozano.

| GRADO EN EL CUAL TRABAJA EL DOCENTE | SECCIÓN | MATRICULA | | TOTAL MATRÍCULA |
|-------------------------------------|-----------|------------|------------|-----------------|
| | | V | H | V-H |
| PRIMERO | A | 5 | 22 | 27 |
| | B | 5 | 24 | 29 |
| | C | 7 | 19 | 26 |
| SEGUNDO | A | 8 | 22 | 30 |
| | B | 10 | 22 | 32 |
| | C | 6 | 27 | 33 |
| TERCERO | A | 8 | 20 | 28 |
| | B | 10 | 14 | 24 |
| | C | 11 | 15 | 26 |
| CUARTO | A | 8 | 21 | 29 |
| | B | 5 | 25 | 30 |
| | C | 5 | 27 | 32 |
| QUINTO | A | 7 | 28 | 35 |
| | B | 8 | 18 | 26 |
| | C | 6 | 19 | 25 |
| SEXTO | A | 9 | 20 | 29 |
| | B | 5 | 27 | 32 |
| | C | 8 | 18 | 26 |
| TOTALES | 18 | 131 | 388 | 519 |

Fuente: archivos. Diseño: Magalis López Wolf.

A través del cuadro anterior se evidencia que en la primera y segunda etapas de la escuela, es decir de primero a sexto grado, existen 18 secciones las cuales son atendidas cada uno por un maestro o docente, lo que en total son 18 docentes a quienes se les aplicó un instrumento, que en este caso es una encuesta. Se destaca además en el cuadro anterior que en esta matrícula 388 son niñas, lo cual está por encima de la mitad con respecto a los varones que son 131 varones; también llama la atención el número total de alumnos lo cual se mantiene con una baja deserción a pesar de las características socioeconómicas.

4.5.2. La Directora de la Escuela Primaria Abigail Lozano

Ella es afrodescendientes: es de abuelos y padres afrodescendientes (según algunos historiadores el vástago más longevo afrodescendiente existente en la actualidad conforma la quinta generación (García, J; 20013). Realizó sus estudios de preescolar, primaria y secundaria en la comunidad; sólo emigró en el período universitario.

Se consideró necesario realizarle la entrevista a la Licda. Liliana Graterol, Directora de la Escuela por cuanto ella maneja información importante, confiable e institucional que quizá el personal docente no la maneja con tanta certeza, información referida no solo a los aspectos administrativos sino también en lo que respecta a los cambios y modificaciones curriculares que se han dado a partir de 1999 como consecuencia a su vez de las leyes y reglamentos del sistema político iniciado desde entonces; esta información que llega a Dirección como autoridad escolar, es bajada a todo el personal el cual debe regirse por dichas directrices y que favorecen significativamente a la comunidades afrodescendientes. De igual manera, dicha docente como afrodescendiente es conocedora y defensora de la diáspora africana lo que permite contrastar con los aportes teóricos abordado en los capítulos anteriores.

4.5.3 Ingeniero responsable del CEBIT (Centro Educativo Bolivariano de Investigación y Tecnología)

En tercer lugar como parte de la muestra con la cual se trabajó para buscar la información se tomó al joven ing. García La razón por la cual se tomó al ing. antes mencionado como muestra directa para la investigación radica en el hecho de que él maneja la información referida a uno de los pilares o elementos más importantes en cuanto a los cambios dados en el sistema educativo a partir de 1999 como es la incursión de las nuevas formas de comunicación a través de la ciencia y la tecnología. Él es clave fundamental para el buen uso y funcionamiento de los equipos de computación con los

que trabajan los niños mediante la red salón, con el que llevan a sus hogares y con los que están en el laboratorio o Centro Bolivariano que él dirige. En todos se trabaja con las conocidas Canaimas o Canaimitas a través de las normativas existentes para tal fin. Tanto estudiantes como docentes, tienen a su alcance la herramienta e inducción para su uso.

El ingeniero es afrodescendientes; al igual que la anterior entrevistada, es de abuelos y padres afrodescendientes y realizó todos sus estudios de primaria y preescolar aquí en el municipio y en la escuela Primaria Abigail Lozano.

4.5.4. Docente del tercer grado A de la Escuela Primaria Abigail Lozano

Se consideró necesario realizar una entrevista a la Lcda. Carmen Ascanio por cuanto entre otras cosas es la docente con más años de servicio; es afrodescendiente; por su experiencia maneja con más criterio información referida a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua que implica entre otras cosas técnicas y recursos, herramientas y adaptación a los cambios surgidos; de igual manera tiene buen manejo y control de los grupos.

En el camino y devenir del proceso investigativo in situ, se establecieron además conversaciones con cultores, un maestro pueblo, tres representantes gubernamentales comunales pertenecientes a la ROA; (Red de Organizaciones Afrodescendientes) la información que ellos aportaron sirvió para nutrir y verificar las respuestas recabadas a través de la encuesta y las entrevistas.

IV.6. INSTRUMENTOS

Los instrumentos para este estudio están centrados alrededor de la observación directa o participativa; entendida ésta como un proceso deliberado y sistemático a través del cual se recoja información relacionada con lo que se desea indagar o investigar.

4.6.1. Cuestionario de preguntas abiertas

Este cuestionario se denomina así porque el entrevistado a través de su propia lengua escrita puede expresar libre y abiertamente su opinión, postura o conocimiento de lo que se le pregunta), es aplicado a los docentes. Este instrumento consta de 40 preguntas. El mismo está conformado por tres partes: *en la primera* se le indica cuál es la investigación que se pretende hacer y el propósito de la misma, a la vez se le agradece de antemano su colaboración; *en la segunda parte*, se le solicitan unos datos personales y de trabajo los cuales nos permitirán ubicar académica y laboralmente a la persona; a través de estos datos personales se puede confirmar o verificar si realmente son afrodescendientes y en consecuencia, podrán aportar información valiosa con respecto a ello.

La *tercera parte* del instrumento ya entra de lleno en la investigación o en las preguntas gruesas de la misma, referidas a: la planificación de la didáctica de la lengua en la escuela primaria partiendo de qué se enseña, cómo se enseña; cómo debe enseñarse; la forma de abordar los contenidos; las estrategias utilizadas, la formación y perfil docentes, el uso de las nuevas tecnologías; la educación intercultural; el peso y valor de la afrodescendencia en estas comunidades con predominio de lo intercultural; todo ello con el fin de medir cómo está la competencia comunicativa y lingüística para que la intercultural seas efectiva, es decir cómo hacen para mantener latente sus raíces a través de una educación afrodescendiente e intercultural.

4.6.2. Entrevista a profundidad

Como **segunda opción** de instrumento para recoger la información se realizó una **entrevista a profundidad** que recogiera de alguna manera pero en boca de otras la información referida en la encuesta; *este instrumento clave es aplicado a informantes específicos que permite mostrar a la luz intereses, percepciones, significado, intuición, acción, actitud y aptitud* (Picón; 2008:20) Las visitas realizadas a la escuela tomadas como modelo La escuela tomada como modelo, sirvió para observar la praxis educativa; e indagar sobre la didáctica de la lengua.

Se utilizan como recurso la grabadora (con ella se grabó las tres entrevistas realizadas) cámara fotográfica (con ella se recogieron aproximadamente 50 fotos tomadas desde el antes de iniciar el proceso y el durante); también se utilizó el cuaderno de apuntes y otros que estuvieron al alcance y necesidad al momento del estudio, partiendo de que en la metodología combinada o cualicuantitativa hay flexibilidad en la selección de recursos e instrumentos; lo importante es que se utilice el que resulte más efectivo y en la marcha de descarte el que no lo sea.

IV.7. LA TEORIZACIÓN Y CATEGORIZACIÓN CON MIRAS AL ANÁLISIS

La teorización de la información se recogió a través del instrumento aplicado a los docentes y las tres entrevistas realizadas. Además de ello, los diálogos o conversatorios, tuvieron por finalidad permitir al investigador ampliar su visión de las características de la comunidad y su gente y a la vez llevar eso al contexto educativo y teórico Para ello se relejó la información, tratando de captar la esencia de lo que se desea expresar y reagrupando las que manifiesten el mismo contenido e idea.

Este proceso ayuda a extraer los significados y elaborar las categorías interpretativas de los actores o informantes con la finalidad de establecer semejanzas y diferencias que van de lo concreto a lo abstracto cuando se conforman las conclusiones.

Para este fin en el caso específico de las entrevistas abiertas y en profundidad, el proceso a seguir metodológicamente hablando, fue transcribir en su totalidad con la finalidad de no omitir alguna información que se considerara relevante y que nos permitiera categorizar de mejor manera; las mismas están insertas en los anexos.

En el caso de los instrumentos aplicados a los docentes, dada su extensión (40 preguntas) y su cantidad (18 instrumentos), se optó por categorizar y teorizar las respuestas para su respectivo análisis través de un cuadro que precisa la frecuencia de la respuesta dada.

IV.8. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL ESTUDIO

4.8.1. Validez

Con la validez interna y externa del análisis no se pretende hacer una explicación teórica única: por el contrario, se ofrece un amplio abanico de opiniones y ejemplificaciones subjetivas que son objeto de contraste y reflexión. La validación del estudio se realizó por medio de la triangulación:

Triangulación multimodal de métodos y técnicas: observación, entrevistas, cuestionarios, conversatorios. En este caso específico se trianguló la técnica con el instrumento aplicado a los docentes de la escuela, la entrevista realizada a la maestra, la realizada a la Directora de la escuela y la realizada al ingeniero responsable del CEBIT.

Triangulación de sujetos: alumnos, docentes o maestros, autoridades, miembros de la comunidad.

Triangulación de momentos: antes: de hacer la investigación el proceso previo para reflexionar y planificar. Durante: el desarrollo de todo el proceso. Después: culminación y reflexión sobre los resultados.

Triangulación de expertos: director- tutor, investigador.

Triangulación de datos provenientes de diferentes fuentes de información: la aportada por teóricos, por los estudiantes, por los maestros, por material de archivo, miembros de la comunidad.

Triangulación de teorías: al emplear varias perspectivas para interpretar y darle estructura a un mismo conjunto de datos: teorías sustentadas en la didáctica de la lengua, en afrodescendencia e interculturalidad, en nuevas formas de comunicación como las tecnologías de la comunicación y triangulación interdisciplinaria al intervenir múltiples disciplinas en la investigación como la historia, la sociología, la geografía, etc.

Se pretende con esta validación reflejar una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada. La misma es una validación interna, la externa consistirá en averiguar hacia qué punto las conclusiones del estudio son aplicables a grupos similares, lo que coincide con la generalización y que la respuesta obtenida es a largo plazo después de otros estudios.

4.8.2. Confiabilidad

El concepto tradicional de confiabilidad implica que un estudio se puede repetir con el mismo método sin alterar los resultados, es decir es una medida de replicabilidad de los resultados de la investigación. Considera Martínez Migüeles (2008:130) que en las ciencias humanas es prácticamente imposible reproducir las condiciones exactas en que un comportamiento y su estudio tuvieron lugar. Ya Heráclito dijo que “nadie se bañaba dos veces en el mismo río”, es decir, que no se puede repetir en forma idéntica sin alterar la verdadera naturaleza; en consecuencia la confiabilidad de este estudio está orientada hacia el nivel de concordancia interpretativa entre diferentes evaluadores o jueces del fenómeno; es decir, la confiabilidad es interna interjueces. Esta investigación fue sometida a la revisión de jueces o expertos.

BIBLIOGRAFÍA:

Cerda, H. (2005). Los elementos de la Investigación. Bogotá. El Búho.

García, J. (2013). *Afrovenezolanidad e inclusión en el proceso bolivariano. Red de Organizaciones afrovenezolanas*. (ROA) Publicación del Ministerio de Comunicación e Información. Caracas. Disponible: www.mci.gob.ve. [Consulta: 2015, enero, 3]

Grinnell, (2000). Investigación en las ciencias sociales bajo el enfoque cualitativo.

Hernández Sánchez, C. (2010). La metodología etnográfica. Reflexiones y discusiones a partir de un curso para docentes. Universidad Complutense de Madrid. . Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Institución Fernando El Católico. Zaragoza. Actas. (Coords. Avila R. Rivero, Ma. y Domínguez, P.)

Martínez Migüeles, M. (2008), *Psicoprisma. Evaluación Cualitativa de Programas*, Ed. Caracas. Avespo.

- Mayz, C. (2000). Metodología de la investigación cualitativa. México. ETA.
- Pérez Serrano, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid. La Muralla.
- Picón, G. (2008). Investigación educacional capaz de apoyar la relación universidad-escuela requerida para una sociedad del conocimiento. *Revista de pedagogía* 25(3). 1-20.
- Spindler y Spindler (1999). *Cultura y procesos etnográficos*. Nueva York. Press.
- Sobejano Sobejano, Ma. J (2010). *La investigación del profesor d secundaria: obstáculos y alternativas para su formación. UNED. Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Institución Fernando El Católico. Zaragoza. Actas. (Coords. Avila R. Rivero, Ma. y Domínguez, P.)
- Taylor, J. y Bodgan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España, Paidós

WEBGRAFÍA:

- Centro Virtual Cervantes. Biblioteca del Profesor. Marco Común Europeo de Referencia. Disponible en cvc.cervantes.es/enseñanz/biblioteca-ale/marco/cap-05.htm [Consulta: 2015, julio 15]
- Hernández Sampieri (2014). *Metodología de la investigación* 5ta. Edición. Disponible en www.terras.edu.ar/aula/tecnicatura/15/biblio/hernandez-sampieri-metodologíadelainvestigacion. [Consulta: 2015, julio 21]
- República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación. Planificación Educativa en el Subsistema de Educación Básica. Ministerio De Educación. Dirección General del Currículo. (2009). Disponible en www.mecd.gov.ve. [Consulta: 2015, julio]
- Rodríguez, R. (2013). *Metodología de la investigación científica. Investigación cualicuantitativa*. Disponible en www.rubenjoserodriguez.com.ar/.../modulo_4 [Consulta: 2015, julio 21].

V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Un análisis de datos se fundamenta tanto en la interpretación directa de las respuestas individuales como en la interpretación de la suma de todas las opiniones e informaciones. Por ello algunas informaciones determinadas se agrupan en otras de la misma categoría para dar los resultados referidos de la misma, buscando con dicha suma la consecución de un significado relevante. Evidentemente, dentro del planteamiento metodológico cualicuantitativo se busca el mayor acercamiento posible a la consistencia y rigor de los datos, a través de la continua reflexión sobre los mismos y su sistemático contraste con diferentes conceptualizaciones teóricas.

V.1. INSTRUMENTO APLICADO A LOS MAESTROS O DOCENTES DE LA ESCUELA PRIMARIA ABIGAIL LOZANO

El mismo, como ya se ha dicho antes, constó de 40 preguntas de respuestas abiertas. Previo a dichas preguntas que se hicieron en el cuestionario, se les pidió unos datos a fin de describir un poco la condición de descendencia sociocultural y geográfica, condición laboral en términos de tiempo de dedicación y edad; nivel de estudio, la ubicación geográfica tanto donde viven como donde trabajan para ver si esto incide de alguna manera en los resultados arrojados por los instrumentos de recolección y, tomando en cuenta que el estudio se desarrolla bajo un diseño etnográfico. (Este instrumento fue respondido por 18 docentes o maestros). Esta es la primera forma de recolección de información.

5.1.1. Partes del instrumento aplicado

5.1.1.1. Primera parte

Esta contiene la identificación de las dos universidades a través de las cuales fue

posible realizar la presente investigación y culminar satisfactoriamente los estudios doctorales: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y Universidad Nacional Abierta (UNA), por lo que se indica de manera precisa el nombre de dicha investigación. De igual manera se agradece de antemano la colaboración e información que puedan prestar a través de dicho instrumento, indicándoles la condición de anonimato que presenta el mismo, lo que les da libertad a los encuestados de expresarse.

5.1.1.2. Segunda parte: Perfil de los encuestados

Esta segunda parte del instrumento recoge algunos aspectos *del perfil de los encuestados*. El perfil proporciona una visión de una situación o persona durante un periodo de tiempo. En una situación de enseñanza podemos elaborar perfiles relativos a períodos académicos a situación de determinados alumnos o maestros (Elliot, 2000:96).

Siguiendo a Elliot (2000) se ha utilizado la técnica de los perfiles para determinar mediante esta encuesta o cuestionario el mayor número de variables personales y académicas posibles; de esta manera, este grupo que conforma parte de la muestra, ya está categorizado de manera inmediata, por lo menos en este aspecto de los perfiles; esto nos ayuda a tener una visión en este aspecto de los entrevistados y considerando que la encuesta realizada a los mismos es anónima; es decir, que ellos no colocan sus datos personales ni de identificación.

Los datos que recoge dicho perfil se han sistematizado de manera cuantitativa por la necesidad de precisión en lo que a esto respecta y considerando que el tipo de investigación con la cual estamos trabajando permitió hacerlo por cuanto la misma es cualicuantitativa.

Se tiene de esta manera, que de los 18 encuestados, 16 son del sexo femenino y 2 son del sexo masculino.

En cuanto a la edad: 7 tienen 42 o más años de edad; 4 tienen entre 37 y 41 años de edad; 2 tienen entre 32 y 36 años, 4 tienen entre 26 a 31 años; y sólo uno tiene entre 20 y 25 años.

Estos datos evidencian que la mayoría de los docentes son relativa y cronológicamente jóvenes; complementa esta información el progreso de observación realizado y la conversación establecida con los mismos, lo que ayuda a precisar un poco

más la información aportada o darle un poco más de credibilidad; es así como las personas que se ubican en la categoría de de 42 años o más, ninguna llega a los 50 años. En consecuencia, varios años de servicio les quedan para poder llevar a cabo el proceso de transformación de la educación y la recuperación de lo perdido (en sus raíces) en donde juega un papel predominante la lengua. En ellos está la responsabilidad de llevar a los niños como futura generación la semilla de esta búsqueda.

En lo que respecta al nivel de estudio, 17 son Licenciados o Pedagogos y 1 es Técnico Superior Universitario. Esta condición en la actualidad y de acuerdo a la normativa vigente es indispensable. El artículo 40 de la Ley Orgánica de Educación lo precisa así: “Tendrán acceso a la carrera docente quienes sean profesionales de la docencia, siendo considerados como tales, los que posean el título correspondiente otorgado por instituciones de educación universitaria para formar docentes.”

De igual manera se expresa en dicha ley que el personal docente que se desempeña en el nivel de primaria debe ser egresado en los institutos de formación docente y de las universidades con carreras docentes. La resolución N°. 12 promulgada en enero de 1983, fijó las pautas sobre a política para la formación docente, con lo que se concretó el imperativo de la Ley Orgánica de Educación de 1980 de elevar la formación de los docentes a nivel de Educación superior. En esta resolución se fijó el perfil del profesional de la docencia, los roles que desempeñará como facilitador, promotor social, planificador...

Al preguntárseles por los años de servicio: dos tienen 19 años de servicio, uno tiene 1 año de servicio, uno tiene 13 años; otro tiene 12 años; dos tienen 11 años de servicio; diez tienen 3 años de servicio; y por último, uno tiene cinco años de servicio. Esta información tiene concordancia con la edad de los encuestados y se deduce a través de ello que los mismos en un alto porcentaje están realizando sus funciones pedagógicas y académicas desde sus inicios, bajo los parámetros de los cambios surgidos en la educación venezolana a partir de la puesta en vigencia de la “educación bolivariana” iniciada por los cambios del sistema político imperante en nuestro país a partir de 1999; esto pudiera incidir al momento de dar sus respuestas.

En cuanto a su lugar de procedencia, de los 18 encuestados, sólo tres no viven en Farriar sino en otros sectores adyacentes a la misma, y que por lo tanto este mismo número realizó sus estudios de primaria y secundaria en dicha comunidad; no obstante se observa que 9 dijeron vivir en zona urbana y 9 en zona rural; esto lo hacen partiendo del hecho de

que para ellos la comunidad de Farriar donde se asientan la escuela, los organismos y servicios, es urbano y lo que está en las afueras o en otros municipios aledaños menos urbanizados y con menores servicios, es rural.

Ratificando lo indicado en párrafos anteriores en cuanto al objetivo de los perfiles, se verifica que básicamente el mismo sirve para tener una idea un poco más precisa de los entrevistados y el valor que ello pueda tener, considerando la cruzada que pretende hacerse en el contexto educativo y sociocultural a través de los cambios curriculares como ya se ha indicado antes y el reconocimiento de las comunidades afrodescendientes en todos estos campos, direccionados a una didáctica de la lengua para ellos. De esta manera puede afirmarse de hecho, cuando una muestra de 18 entrevistados que pertenecen al sector educativo 16 son mujeres, puede verse como una buena partida para la revalorización de la misma en el campo educativo y en el contexto de una comunidad afrodescendiente que busca luz propia para una educación y pedagogía propias de la misma.

En cuanto al lugar de procedencia, es obvio que para no ser racista no se requiere necesariamente ser aborigen o afrodescendiente pero también es obvio que el hecho de serlo justifica mejor el deseo de reconocimiento e igualdad y a la vez la aceptación de los cambios surgidos en el ámbito educativo porque les beneficia directamente a ellos.

5.1.1.3. Tercera parte: Preguntas abiertas

En cuanto a la tercera parte del instrumento, preguntas abiertas de este instrumento se han obtenido los siguientes resultados:

El instrumento tiene preguntas referidas a: la didácticas de la lengua en la escuela primaria y todo lo que ella lleva implícito: contenidos, planificación, estrategias, recursos, nuevas tecnologías, perfil del docente, capacitación docente. De igual manera aborda la afrodescendencia e interculturalidad y el español que se habla en la comunidad.

Como ya se indicó el instrumento o cuestionario aplicado a los docentes contiene 40 preguntas. Podría surgir entonces la interrogante ¿por qué 40 preguntas y no menos? Cuando la información solicitada a los docentes se recoge a través de un instrumento escrito, puede haber la tendencia de los mismos a evitar algunas respuestas u omitirlas; a veces por temor, otras por no haber disposición de hacerlo y otras al no estar seguros de la

certeza de la respuesta o, por desconocimiento total de la misma. Por esta razón, algunas respuestas se han agrupado de acuerdo a su concordancia y las respuestas que se esperan obtener

Aclarada la anterior consideración, se tiene que de las 40 preguntas del el instrumento, las referidas a cómo se planifica actualmente en la escuela primaria en cuanto a cómo se enseña en lengua, cómo debe enseñarse, qué contenidos se abordan, con cuáles competencias se trabaja, se recogieron las siguientes respuestas:

La mayoría de los entrevistados (11 de los 18 entrevistados) indican que la planificación se realiza de manera contextualizada de acuerdo a las necesidades del niño y de la comunidad. En segunda instancia otros dijeron que planifican a través de la articulación de planes y proyectos de aprendizajes y en tercer lugar los que indicaron que lo hacen siguiendo las líneas ministeriales.

Cuando dicen “siguiendo las líneas ministeriales” es considerando el soporte legal o institucional a través de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley Orgánica de Educación, su Reglamento y demás normativas.

En cuanto a la articulación de planes y proyectos, es porque según los lineamientos ministeriales referidos anteriormente ordena la ejecución básicamente de dos proyectos: El Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) y el Proyecto de Aprendizaje (PA), el cual se origina del primero: al revisar la fundamentación teórica y legal de la planificación y la enseñanza, es de destacar que todas las opciones que ellos aportan son reales y valederas pues en su conjunto dan la respuesta total. Ratifican además los informantes que estas planificaciones se hacen de manera flexible y contextualizada.

La respuesta de los informantes está acorde con lo establecido en los principios y objetivos generales de la educación bolivariana y al hacer referencia dichas áreas indica que las mismas son las siguientes: lengua, comunicación y cultura; ciencias sociales, ciudadanía e identidad; matemáticas, ciencias naturales y sociedad; educación física, deporte y recreación. En cuanto a los ejes integradores incluyen: ambiente y salud integral; interculturalidad; las Tecnologías de la Información y Comunicación (Tics); y el trabajo liberador. Los pilares son: aprender a crear; aprender a convivir y participar; aprender a valorar; y aprender a reflexionar. (Currículo Nacional Bolivariano: 2007)

Llevando estas respuestas a la enseñanza de la lengua como una de las áreas considerada básica o fundamental para el resto de las áreas, es fundamental una

planificación de la misma, que mantenga la esencia de lo que se quiere enseñar ratificando la contextualización partiendo de las características fundamentales o particulares de la comunidad a estudiar, insistiendo en la necesidad de la integración o integralidad para que la misma mantenga su esencia como tal.

En lo que respecta a las competencias que deben abordarse en el área de lengua los mismos manifestaron: las competencias que se persiguen en la escuela es que el niño aprenda su lengua, haga buen uso de la misma, abordando las cuatro áreas básicas como son redactar, leer, escribir y comprender. Todos los docentes coinciden en afirmar que dentro de estas áreas básicas en cuanto a lo que debe aprender un niño en la escuela primaria es de acuerdo al grado tanto en el lenguaje escrito como oral donde se aborda la gramática, los aspectos formales, el conocimiento de vocabulario... pero siempre contextualizado por las características particulares de la comunidad.

El sustento legal a esta respuesta aportada por los entrevistados en cuanto a la Planificación por Proyectos está en el documento de Planificación Educativa del Subsistema de Educación Básica, elaborado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2009) el cual indica:

En la Planificación Educativa del Sistema de Educación Básica la elaboración del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) y el Proyecto Comunitario (PC), se realizan desde la investigación acción participativa y transformadora, donde los colectivos de formación, investigación y reflexión permanente tienen importante responsabilidad en su concepción...de igual manera expresa que esta planificación debe ser flexible y su construcción implica un trabajo cooperativo y pertinente de los autores sociales del proceso... (p. 3-10).

En cuanto a la didáctica, el proceso pedagógico de acuerdo a la LOE (artículo 14:2009) se fundamenta en el desarrollo de una didáctica centrada en los procesos que tiene como eje la investigación, la creatividad y la innovación; en la interacción dialógica en la cual la construcción del conocimiento de los que participan se reconocen como sujeto social. Esta didáctica de acuerdo a la comunidad debe ir orientada a un enfoque comunicativo, lingüístico e intercultural que fortalezca las características particulares de la comunidad y resguarde la preservación de sus rasgos dialectales, en consecuencia, bajo principios de interdisciplinariedad,

transdisciplinaridad y multidisciplinaridad. El Sistema Educativo Bolivariano (SEB), establece entre las características del currículo que el mismo “debe favorecer la inter y transdisciplinaridad” (54).

En consecuencia, los contenidos curriculares deben construirse desde esta perspectiva; por ello, el currículo debe estar en una constante innovación y desarrollo, permitiendo que se propicien iniciativas de docentes, padres, representantes, responsables y estudiantes, a fin de aportar insumos para enriquecer los contenidos, impulsar la didáctica en los procesos de investigación y creatividad y, hacer pertinentes los aprendizajes.

Cabe destacar que al preguntarse a los encuestados sobre ¿cómo definirían la didáctica de la lengua? Uno de ellos indicó:

“Es una disciplina pedagógica cuyo objeto de estudio en los procesos y elementos que existen en el aprendizaje”

Otro de los encuestados dijo: “es la ciencia que nos permite como docente formador considerar las estrategias, contenidos a desarrollar y técnicas propicias para un aprendizaje significativo de la lengua”

Como tercera muestra, otro de los entrevistados dijo: “conocimiento de la lengua oral y escrita”.

Es bueno mencionar también que de los 18 entrevistados, cuatro no respondieron esta pregunta, lo que coincide de manera similar al número de abstención en la respuesta en lo que tiene relación con la didáctica o la didáctica de la lengua, lo que llega a resumir que pudieran carecer de ciertas herramientas verbales o lingüísticas para construir y comprender este concepto aunque se posea la praxis para enseñar la misma. De igual manera, hubo tres respuestas que no aplican por ser dichas respuestas incoherentes con la pregunta.

Muestra de lo anteriormente expresado, al hacer la pregunta a otros tres de los encuestados ¿hacia donde debe ir orientada la didáctica de la lengua? (seleccionados al azar para hacer el análisis).

El primero dijo: “a satisfacer los intereses y necesidades académicas de los niños”

El segundo dijo: “a que el niño aprenda a estudiar, a investigar”

El tercero dijo: “hacia nuevos paradigmas sin perder las raíces”

De igual manera, ante esta pregunta, cuatro no la respondieron.

Las preguntas referidas al uso de nuevas tecnologías consideradas valideras para que el proceso didáctico en la lengua se dé de manera efectiva y eficiente, todos coincidieron en afirmar que “las nuevas políticas educativas favorecieron directamente a estas comunidades” por cuanto el proyecto o programa de “una computadora “Canaimita” para cada niño, (la cual pueden llevársela a sus casas a partir del segundo grado), un laboratorio (CEBIT) de los cuales ellos se benefician, les han abierto las puertas al aprendizaje con sustento en las nuevas tecnologías; de igual manera ello es beneficioso para la consolidación de una didáctica puesta en acción por el maestro.

Manifiestan los docentes que dadas las características particulares de la evaluación en la escuela primaria de acuerdo a los lineamientos y normativas, la misma se hace en toda la escuela de manera cualitativa, es decir en base a registros descriptivos, sistematizaciones, por literales pero ya no usando cuadros estandarizados sino a través o de manera dialógica y narrativa.

En lo que respecta al perfil del docente, coinciden todos por ser afrodescendientes que el perfil del docente que labora o vive en una comunidad como esta debe estar ajustado a las características particulares de la comunidad para que de esta manera valore, reconozca, defienda y haga una práctica educativa con propiedad y conocimiento epistemológico del mismo con diversas fuentes o vertientes, bien sean históricas, geográficas, culturales....partiendo de la interculturalidad como lo establecen todas las leyes venezolanas que refieren la educación e igualdad.

Es de recordar que entre los fines y principios del Sistema Educativo Bolivariano (SEB) en su numeral 9, está “la formación y consolidación de actitudes y valores para la libertad, la independencia, la solidaridad, el bien común y la convivencia; de manera que se asegure el derecho a la vida, al trabajo, a la cultura, a la convivencia, la educación justicia e igualdad social, sin discriminaciones fundadas en la raza...el

credo...la condición social o aquellas que, en general tengan por objeto anular el goce o ejercicio en condiciones de igualdad de los derechos de toda persona...Igualmente en el numeral 12 hace referencia al rescate de la memoria histórica...en consecuencia, un docente que se desempeñe como profesional en una comunidad afrodescendiente debe estar en sincronía con los contenidos o lo establecido en las leyes venezolanas actuales y sus reglamentos en lo concerniente a la enseñanza a estas comunidades consideradas vulnerables desde el punto de vista social, porque de lo contrario no se identificará con la educación, enseñanza, didáctica o transformación de las mismas con miras al mantenimiento y rescate de sus raíces.

En cuanto a la existencia de personas que hablen alguna lengua o dialecto procedentes de los cientos que hay en África y que les haya quedado de sus antecesores, todos coincidieron en manifestar que no los hay; manifiestan que sólo les quedan rasgos de la lengua palabras sueltas, expresiones, el acento y particularidades en nombrar algunas palabras, referidas en el uso de la lengua española por parte de estas comunidades y que se refieren en los capítulo uno y tres de esta tesis.

V.2. LAS ENTREVISTAS ABIERTAS

5.2.1. Entrevista realizada a uno de los maestros de la Escuela Primaria

Abigail Lozano

Orientaron las interrogantes directamente a las características particulares de la escuela, los niños, comunidad, padres y representantes, normativa institucional y constitucional por la cual se imparte la educación y el reconocimiento de la educación intercultural y cultura afrodescendientes.



Gráfica No. 11. La docente con más años de ejercicio con la investigadora

La Licda. Carmen Ascanio es la docente con más años de ejercicio profesional por tal razón se consideró que los aportes e información que ella pudiera dar serían beneficiosos para la información que se requiere en vista de que ella en este transcurso de tiempo ha vivido dentro de su desempeño dos períodos distintos del acontecer educativo: antes del 1999 en donde el sistema era otro y se trabajaba bajo la figura del “Currículum Básico Nacional” y a partir de de 1999 con la implantación del “Currículum Bolivariano” o “Educación Bolivariana” en todos los niveles y modalidades. De igual manera hay aspectos que ella maneja con más fluidez y propiedad que las docentes con menos experiencia y de servicio.

La primera pregunta que se plantea a la entrevistada es: ¿Se sigue planificando en las escuelas con ejes transversales y bloques de contenido?

La entrevistada indica que *en el nuevo diseño curricular ya no se trabaja con ejes transversales o ya no se denominan ejes transversales sino con ejes integradores como ambiente, interculturalidad, salud... todos articulados con las asignaturas y siempre van con el contexto.*

De igual manera la entrevistada responde y reafirma que se trabaja con proyectos educativos: el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) y el Proyecto Comunitario (PC); manifiesta la misma que *dichos proyectos deben estar articulados y contextualizados*. De igual manera manifiesta que *“se planifican y realizan tres proyectos por año escolar; cada uno debe llevar un nombre y deben ir integradas las cuatro áreas: lengua, y cultura; matemática; ciencias sociales; ciencias naturales*.

En lo que respecta a los contenidos, los mismos *“son trabajados con los programas o planificación que contienen las Canaimitas en concordancia con lo establecido en las leyes, reglamentos, normativas y de acuerdo a la necesidad de la comunidad y en donde permanentemente se refleje la afrodescendencia e interculturalidad; estos contenidos se nutren a la vez con los textos o libros que entregan al inicio de cada año escolar a cada alumno y que están acorde con la planificación; cada área integrada tiene su libro o texto.”*

“La planificación y desarrollo de las actividades que conforman los proyectos y desarrollo de actividades se nutren con conversatorios;” afirma la entrevistada.

En cuanto a los rasgos afrodescendientes desde el punto de vista de la lengua expresa la entrevistada que los mismos *“se van perdiendo de manera progresiva por los constantes desplazamientos de los miembros de esta comunidad a otros regiones y de igual manera los que vienen de otras partes imponen elementos dialectales que no son de ésta”*. *“Expresiones como “guá;” “guá chico”; “er guá”; la contracción o aspiración de algunas letras en las palabras, el cantadito al hablar y la expresividad corporal son algunos de los rasgos que quedan”*.

¿Qué conservan? “Los cantos de sirenas, la gastronomía, los bailes, el vestir alegre suntuoso y colorido; los bailes de tambor y el misticismo y superchería, fumar y leer el tabaco... los cuales lucen en los bailes de San Juan y otras celebraciones” ...dice la informante”.

Sería bueno recordar cuando Mufwene, S. (2007), en el capítulo tres de esta investigación indica que *“los procesos de integración o asimilación, han sido los*

catalizadores del decaimiento de las lenguas originarias, resultado que en Venezuela se agrava por la histórica desvalorización...”

Al preguntarle a la entrevistada ¿qué particularidad observas tú, que tienes tantos años en la comunidad con respecto al español hablado de manera general y la forma como hablan aquí en la comunidad? la misma expresó que ellos tiene su habla o su dialecto propio, utilizan o nombran palabras que a uno le parecen mal y quisiera corregirlos pero eso no debe hacerse.

En afinidad con la información aportada por la entrevistada y recordando lo planteado en el subpuntos 3.1.5 (¿Existen comunidades afrodescendientes en Venezuela que hablan su lengua originaria?), Bianchini, M. 2015) opina que los idiomas y dialectos hablados por las comunidades afrodescendientes en Venezuela y en la mayoría de los países latinoamericanos y del Caribe son lenguas sincréticas en las cuales son reconocidos aspectos lexicales y gramaticales de raíz africana y aspectos de las lenguas de las sociedades dominantes de los distintos países, sea el español, o el portugués, o de otra nacionalidad. Estas lenguas surgieron para permitir la comunicación entre individuos de distintos orígenes.

Por otra parte la entrevistada indicó que los desplazamientos hacia las capitales y otras ciudades o comunicados ha contribuido a que los pobladores de comunidades afrodescendientes vayan perdiendo progresivamente sus raíces.



Gráfica No. 12. Directora de la Escuela Básica Abigail Lozano

5.2.2. Entrevista realizada a la directora de la Escuela Básica Abigail Lozano

La primer pregunta que la investigadora hace a la entrevistada es ¿cómo se planifica ahora en las escuelas primarias? La misma responde que “*la planificación* no es realizada sólo por el maestros; en ella participan padres, representantes, personal docente y directivo, miembros de las comunidades y otros personas que según el proyecto se considere necesario que participen.” Agrega además la entrevistada que de acuerdo a los nuevos lineamientos ya no se habla de “aulas de clase” sino de “ambientes de aprendizaje”.

Se acuerdo al Currículo Nacional Bolivariano de Venezuela (2007), la educación bolivariana ser ha establecido como reto acabar con la estructura rígida del modelo educativo tradicional y de las asignaturas compartimentadas a fin de promover el saber holístico, el intercambio de experiencias y una visión compleja de la realidad...

Con respecto a la interrogante *¿qué se enseña en lengua?* Expresa la entrevistada que la lengua se aborda desde la perspectiva ancestral; es decir desde sus orígenes; considerando también esta comunidad donde viven los estudiantes y el respeto que debe darse a sus hablantes, no obstante también se tocan los aspectos que se abordan de manera común en el área de lengua en todas las escuelas pero contextualizados; o que coincide también con las aportaciones de las anteriores entrevistados.

En este mismo orden de ideas, la entrevistadora pregunta al al Licda. Lilian si los contenidos que se daban antes en lengua ya no se dan, a lo que responde la entrevistada que si se abordan pero de otra manera, que en *la lengua se trabaja con temas de fábulas mitos y leyendas*; se articulan los contenidos de lengua con la parte de *interculturalidad*.

En el caso del léxico por ejemplo a los niños se les das a conocer la palabras o términos estándar pero también se les acepta las que ellos utilizan en su léxico; así los niños no dicen “quítate” sino “quitate”; no dicen “ven” sino “vení”; de igual manera utilizan la expresión “er guá” como expresión de asombro. Indica la docente que esto es lógico por cuanto todos los niños son nativos de la comunidad.

Recordemos que la interculturalidad en el currículo venezolano se construye tomando en cuenta las características y realidades existentes en cada localidad, municipio o región, asumiendo la diversidad de pueblos y comunidades como las afrodescendientes en un plano de igualdad como componentes de la nacionalidad venezolana. Por ello, la interculturalidad tiene correspondencia con la integralidad que se aspira en la formación.

La interculturalidad tiene por finalidad el mantenimiento de la identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores y espiritualidad; así como la transmisión de costumbres y tradiciones ancestrales, a lo que se refiere la licda. Lilian.

En lo que respecta a la interrogante que desde antes del inicio del estudio está latente o en el tapete ¿hay algún miembro de la comunidad que hable alguna lengua

africana, la entrevistada, que como ya se ha dicho es afrodescendiente y de la comunidad dice de manera enfática “aquí no tenemos personas que lo hablen, sólo quedan rasgos dialectales; ninguno habla la lengua; sólo queda el acervo cultural.

En cuanto a las nuevas *herramientas tecnológicas* manifiesta que en la escuela primaria tiene 896 Canaimitas, las cuales están en manos de cada alumno, menos los de primer grado que la dejan en la escuela, y 58 red salón, que son las que utilizan a través del laboratorio (redes sociales). Reitera la docente que *esta herramienta tecnológica no sustituye al texto sino que lo refuerza o complementa.*

Por otra parte expresa la misma que la ROA o Red de Organización Afrodescendiente tiene entre su conformación miembros de la comunidad que viajan por todo el país intercambiando ideas e información y que también han realizado viajes a África con el mismo objetivo.

5.2.3. Entrevista realizada al Ing. responsable del CEBIT (Centro Bolivariano de Informática y Telemática)



Gráfico No. 13. Ingeniero responsable del CEBIT

El ing. Oscar García, como ya se ha indicado antes es afrodescendiente y vive en la comunidad de Veroes. Él es la persona responsable del CEBIT. (Centro Educativo

Bolivariano de Ciencia y Tecnología) de la comunidad antes mencionada. Al preguntar al entrevistado ¿qué actividades realizan los niños con las computadoras en dicho centro? éste respondió que las *actividades* se realizan de acuerdo a la *planificación didáctica* que traigan los docentes entre las que se consideran importantes las efemérides.

Indica el ingeniero que los estudiantes asisten de acuerdo a un cronograma pasado por ellos y la dirección del plantel donde se van anotando para indicar el día y la hora en que les toca asistir; dice también el entrevistado que cada sección asiste con su maestro quien los guía en la tarea y él se encarga de ir explicando lo que compete a la parte tecnológica las búsquedas, las dudas que se presenten y el cumplimiento interior de las normativas del laboratorio.

Es de destacar que entre los objetivos del Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano está el promover la independencia cognitiva y la apropiación de los conocimientos que permitan el interés por la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones...es por ello que a través de las modificaciones curriculares se promueve el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramienta de trabajo y recurso para el aprendizaje.

Lo antes dicho es un buen aporte por el hecho de constituir un elemento para la categorización de las respuestas (entre el sustento teórico y lo que dicen los entrevistados y encuestados) en el tema referido a las nuevas tecnologías. Se refuerza tal afirmación cuando el Ing. Oscar como entrevistado expresa que es evidente “la incursión de esta comunidad educativa en las nuevas tecnologías y el cumplimiento de lo que se ha establecido en las modificaciones curriculares o educativas impuestas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte”

Se ha de recordar que en el capítulo II de esta tesis o estudio, se indica que en las Escuelas Primarias Bolivarianas *se pone en contacto a los niños, niñas y adolescentes con las nuevas tecnologías* a través de los centros de informática, laboratorios de

computación, además apertura de espacios para los niños en emisoras comunitarias. (pág. 41).

En lo concerniente a estas emisoras comunitarias, en Venezuela, el Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela (2009) a través del documento “Escuelas Bolivarianas. Avance cualitativo del Proyecto”, plantea que la educación primaria bolivariana ha de constituirse en “un espacio para la comunicación alternativa (periódico, radios comunitarias)”. (p.56), pues la escuela más allá del campo cognitivo permite múltiples funciones que deben ser potenciadas: Ej.: el poder de comunicación inherente a su condición como medio del Estado y la sociedad en la formación de ciudadanos. El Ministerio desarrolla una política comunicacional en dos direcciones: la primera en el plano de comunicación de medios tecnológicos de masas para lo cual se creó la página Web (www.mecd.gov.ve) y la radio Educativa 109,3 FM, un periódico nacional (Tesisura) y coordinación de ocho periódicos zonales y adelanta un proyecto para TV.

BIBLIOGRAFÍA

Bianchini, M. (2015). *Guía de conocimiento sobre afroescendientes*. Instituto de estudios para América Latina y África.

Elliot (2000). *La investigación acción en el aula*. Generalitat, Valencia.

Ministerio De Educación (2009). *Ley Orgánica de Educación de Venezuela*, Caracas.

WEBGRAFÍA:

Ministerio de Educación y Deportes (2004). República Bolivariana de Venezuela. Escuelas Bolivarianas. Avance cualitativo del Proyecto. . Disponible en <http://portaleducativo.edu.ve/politicas-edu/escuelasbolivarianas.pdf>. [Consulta: 2013, junio 13]

Mufwene, Salikoko (2007). *Globalization and the myth of killer. Lenguajes*. Disponible en <http://humanities.uchicago.edu/faculty/mufwene/publications/globalization-killer.Languajes.pdf>. [Consulta: 2015, abril 5]

Planificación Educativa del Sistema de Educación Básica (2009). Disponible en www.mecd.gov.ve) [Consulta: 2015, julio 13].

VI. CONCLUSIONES

Conjugados los elementos epistemológicos, ontológicos y metodológicos (teoría, praxis y reflexión) en el antes, durante y después de esta investigación cuyas competencias generales y objetivos específicos estuvieron centrados en estudiar la didáctica de la lengua para una comunidad afrodescendiente, se establecen las siguientes conclusiones:

_El objeto central de la didáctica de la lengua es el espacio de interacción entre prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje de una materia específica que es la lengua y su actividad básica es un proceso de *valoración, adaptación* de las aportaciones de las disciplinas lingüísticas y pedagógicas, seguido por su aplicación y validación a través de investigaciones en el aula.

_Existen estudios importantes sobre los afrodescendientes pero son escasos los realizados en estas poblaciones que estén orientados justamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela formal o a la didáctica de la lengua y la existencia de propuestas concretas de cómo abordar estos procesos, máxime en el caso de Venezuela, por cuanto apenas se están dando los primeros pasos.

_En cuanto a las teorías que sustentan el estudio, es de destacar que éstas tienen principios comunes entre los que se encuentran el Humanismo, la Teoría Genética de Jean Piaget, la Teoría Sociocultural de los Procesos Superiores de Vigotsky, la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel, la Teoría del Procesamiento de la Información, Las Neurofisiológicas y el Constructivismo, entre otras.

_Se evidencia a través del estudio que ciertamente, existen en la actualidad poblaciones afrodescendientes en Venezuela. Según datos aportados por UNICEF, Venezuela tiene 2.391,681 pobladores afrodescendientes, lo que equivale al 10% de

la población. (Organización de los Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: OEI: 2012).

_Los estados en los que se ubican los municipios afrodescendientes son: Miranda, Sucre, Vargas, Bolívar, Falcón, Aragua, Mérida, Carabobo, Trujillo, Zulia (al sur del Lago de Maracaibo) Distrito Capital y el **Estado Yaracuy**.

_No se conservan lenguas de origen africano, con excepción de una especie de creole que se habla en el oriente del país (Estado Sucre y Estado Bolívar) como resultado de contactos desde la época de la colonia con cimarrones e inmigrantes de El Caribe anglófono y francófono, que se desplazaron hacia esos lugares de Venezuela desde mediados del siglo XIX. En consecuencia la población en estudio sólo conserva rasgos dialectales con acento en los aspectos fonéticos.

_La competencia lingüística, se ha entendido como la producción e interpretación de signos verbales, la competencia comunicativa como proceso dinámico que requiere la expresión y negociación de la información y la habilidad para interpretar lo que se pueda comunicar y sus significados en unas situaciones concretas, la competencia sociolingüística, con enorme valor a los intercambios que se producen dentro de una comunidad y la competencia intercultural, fundamentada en un enfoque educativo holístico partiendo del respeto y el reconocimiento de la diversidad cultural; ellas han permitido direccionar la teoría y praxis de la Didáctica de la Lengua para una comunidad afrodescendiente.

_Realmente, des el punto de vista legal, político e institucional, las condiciones para la implementación de un didáctica de la lengua que resguarde y exalte la afrodescendencia en la comunidad en estudio, están dadas; no obstante, se determinó a través de la información aportada por los informantes y por lo observado en el contexto o comunidad que se requiere la conformación de un equipo multidisciplinario a nivel

regional y nacional que se ocupe de direccionar la didáctica de a lengua que vaya más allá de los contenidos y en donde predomine sobre cualquier otro interés político, lo académico, lo pedagógico y la valoración natural de la comunidad y su gente.

VII. ALCANCES Y LIMITACIONES

VII.1. ALCANCES

Entre los **alcances** de este estudio están:

_ En vista de muy escasa existencia de estudios realizados en la didáctica de la lengua para comunidades afrodescendientes, esta investigación aportaría elementos necesarios o información oportuna que sirva como punto de referencia para futuros estudios.

_ El tema resulta innovador partiendo de que la temática de la afrodescendencia y la interculturalidad, sobre todo en el contexto educativo, es muy nuevo no llegando a dos décadas su surgimiento.

_ Al ser un tema cuyas características particulares están sujetas a principios de interdisciplinaridad y transdisciplinaridad, permiten su aplicabilidad a cualquier rama, disciplina o área de conocimiento.

_En el contexto venezolano y latinoamericano puede ser desarrollado en cualquier comunidad afrodescendiente, pues todas tienen caracteres afines.

VII.2. LIMITACIONES

Entre las **limitaciones** están:

_ En vista de que estas comunidades generalmente están en municipios fuera del casco de la ciudad o de las capitales, pudieran existir limitaciones de tipo presupuestario y de recursos para que el investigador pueda desplazarse las veces que

se requiere para realizar su trabajo de campo y recoger suficientes evidencias e información que quizá no esté en las bibliografías o webgrafías.

_ En estas comunidades venezolanas los medios de transporte son limitados y están en estado crítico por lo general, aunado a las condiciones de inseguridad, lo que en ocasiones obstaculizan la llegada oportuna al sitio de investigación; no obstante cuando el propósito e interés es mayor estos obstáculos pueden ser resultados por otros medios o vías.

_El grado de inseguridad es muy elevado en este tipo de comunidad (las afrodescendientes en Venezuela) esto es una limitante para muchos investigadores que no se arriesgan a desplazarse por otras regiones para hacer sus investigaciones. La recomendación de quien está desarrollando este estudio, es establecer contactos con personas que tengan liderazgo e influencia en la región o comunidad, para sirvan de acompañantes, orientadores, guías o intermediarios entre el investigador y el investigado.

VIII. BIBLIOGRAFÍA GENERAL Y WEBGRAFÍA GENERAL

BIBLIOGRAFÍA

- Actas de Segundo Congreso Internacional del Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA) de la Universidad de Maguncia en Gernersheim, 23-27 de junio de 1997. Identidad cultural y lingüística en Colombia, Venezuela y en el Caribe hispánico. Editadas Perl, M. y Pörtl, K. con la colaboración editorial de Araceli Marín.
- Aebli, H. (2000). *Doce Formas Básicas de Enseñar. Una Didáctica basada en la Psicología*, 5ª. Edición, Madrid: Narcea.
- Aguado Odina, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid. Mc. Graw Hill
- Aguado Odina, T. (2007/9). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En educación intercultural. Perspectivas y propuestas. Aguado Odina, T. y Del Olmo, M. (Coords.). Ed. Universitaria Ramón Areces.
- Alliende, F. y Condemarín, M. (1997). *De la asignatura de Castellano al área de lenguaje* 2ª. Edición, Chile: Dolmen.
- Antón, J. y otros. (2012). *Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: del reconocimiento estadístico a la realización de derechos*. CEPAL. Serie Población y Desarrollo N. 87. Santiago de Chile.
- Antón, J. y Del Pololo, F. (2009). *Visibilidad estadística de la población afrodescendiente de América Latina: aspectos conceptuales y metodológicos*. CEPAL. Serie población y desarrollo No. 87.
- Arnold, J. (1999). *"Affect in Language Learning"*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Barrio, J. L. (2001). *La lengua oral en educación Infantil, en Camps, A. (coord.). El aula como espacio de investigación y reflexión*. Investigaciones didácticas de la lengua. Barcelona: Gráo, pp.109-127.
- Belrose, M. (2000). *África en el corazón de Venezuela. Maracaibo*. Universidad del Zulia.

- Bello, A. y Paixáo (2012). Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: del reconocimiento estadístico a la realización de derechos. CEPAL.Serie Población y Desarrollo N. 87
- Bigas, M. (2000). “*La importancia de la lengua oral en educación infantil*”, en Aula de Innovación Educativa, n° 46, pp.5-8.
- Bianchini, M. (2015). *Guía de conocimiento sobre afroescendientes*. Instituto de estudios para América Latina y África.
- Bürman, María, G; ET.et al. *Explotación multimedia de las canciones en clases de E/EL.IN*. Actas del X Seminario de Dificultades específicas de la enseñanza del Español a Lusohablantes. El lúdico en clase de E/L. Sao Paulo: 2002. p.84-89.
- Camps, A. (2007). *La especificidad del área de la didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura*. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 33-47). Barcelona: SEDLL/CIE/ HORSORI.
- Camps, A. (2001) “*Hablar en clase, aprender lengua;*” en Aula de Innovación Educativa, n° 111, pp. 6-8.
- Camps, A. Guasch, O. y Ruiz BikandI, U. (2010). *La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura*. Revista Textos. Didáctica de la lengua y la literatura, n°, 55. pp. 71-80.
- Cassany, D. (2009). *Enfoque didáctico para la enseñanza de la expresión escrita*. Ed. Aprendizaje: Madrid.
- Cassany, D. y Luna (1994). *Enfoque didáctico para la enseñanza de la expresión escrita*. Ed. Aprendizaje: Madrid.
- Cassany, D. y Luna (1994). *Enfoque didáctico para la enseñanza de la expresión escrita*. Ed. Aprendizaje: Madrid.
- Cassany, D. y Luna (2002). *Enseñar lengua. Variedades dialectales*. Barcelona, Gráo
- Cerda, H. (2005). Los elementos de la Investigación. Bogotá. El Búho
- Condemarín, M. (2006). *Integración de dos niveles en el desarrollo del lenguaje oral y escrito*. Revista latinoamericana de lectura. Año 12, n°. 4: 23-38.

- Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989.
- Coseriu, E. (1990). *El hombre y su lenguaje*. Estudios de teoría y metodología lingüística. Biblioteca Románica Hispana. Estudios y ensayos. Madrid. Gredos.
- De La Torre, S. y Barrios O. (Dir.). (2000). *Estrategias Didácticas Innovadoras*. Recursos para la formación y el cambio. España: Octaedro
- Del Castillo, M. (1999). *Esclavos negros en Cartagena y sus aportes léxicos*. Bogotá. Instituto Caro y Cuervo.
- Delmastro, A. L. (2003). *El uso de mapas conceptuales en el desarrollo de destrezas lectoras en L2*. ED. Encuentro Educativo, 10(3), 211-225.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructiva. Colombia: McGraw-Hill.
- Domínguez, M.C. (2009). Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural. Madrid: Universitas.
- Elliot (2000). *La investigación acción en el aula*. Generalitat, Valencia.
- Escalante, A. (1979). *El Palenque de San Basilio*. Barranquilla. Ed. Mejoras.
- Escobar M, María D. (2011). *Literatura y música. Un modelo didáctico de interpretación intertextual*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. Facultad de Educación.
- García E. y Rodríguez H. (2005). *El Maestro y los Métodos de Enseñanza*. Segunda Edición. México: Trillas.
- García (2006). *El Currículo*. <http://www.monografias.com>.
- Gil Jaurena, I. (2007/9). Enfoque intercultural y práctica escolar. Escenarios en la comunidad de Madrid. Facultad de Educación. UNED. En Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas. Madrid. Editorial Universitaria. Ramón Areces.
- G.N. Clements, (2000). *Introducción a las lenguas africanas*. Cambridge University Press.

- González, T. (2013). Un acercamiento entre culturas como objetivo prioritario de la escuela: Un proyecto en educación infantil y primaria. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, 12, 137-161.
- Gray, J. (2002). *Teachers at the center: A memoir of the early years of the National Writing Project*. Berkeley National Writing Project.
- Guerrero, P. (2010). *Metodología de la Investigación en Educación Literaria*. (El modelo Ekfrástico). Ed. D.M. Murcia (2008).
- Guillén Díaz, C (2004). *Los contenidos culturales*. Madrid. Narcea.
- Guitarte, G.L. (1993). *Siete estudios sobre el español de América*. México. UNAM.
- Halliday G, M.A.K. (1989) "*Lengua oral y escrita*". Oxford. O.U.P.
- Hamel Rainer, E. (2004). *Aspectos ideológicos y sociales de la identidad lingüística*. Tercer Congreso Internacional de la Lengua Española. 17 al 19 de Noviembre Rosario, Argentina.
- Hernández Sánchez, C. (2010). *La metodología etnográfica. Reflexiones y discusiones a partir de un curso para docentes*. Universidad Complutense de Madrid. . *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Institución Fernando El Católico. Zaragoza. Actas. (Coords. Avila R. Rivero, Ma. y Domínguez, P.)
- Hudson, R.A.(1983). *La sociolingüística*. Barcelona-España. Anagrama.
- Hyland, K. (2008). *Genre and second language writing*. An ARBOR. The University of Michigan Press.
- Kalulambi Pombo, Martín. (2006). "*África fuera de África*": apuntes para pensar el africanismo en Colombia. . París, febrero, París. Mimeo.
- Lacueva, A. (1997). *Por una didáctica a favor del niño*. 2ª. Edición. Laboratorio Educativo: Caracas-Venezuela.
- Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena*. Editoriales LOM; Santiago-Chile.
- Lewis, A. (1998). *Análisis y descripción del dialecto palenquero*. Tesis. Jamaica. University of The West Indies.

- Lipski, J. (1997). *Perspectivas sobre el español bozal*. Actas de Segundo Congreso Internacional del Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA) de la Universidad de Maguncia en Gernersheim, 23-27 de junio de 1997.
- Lodares, J.R. (2007). *Lengua y Patria*. Madrid, Taurus.
- López, L.E. (2009). *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz, Plural.
- Martínez Migueles, M. (2008), *Psicoprisma. Evaluación Cualitativa de Programas*, Ed. Caracas. Avespo.
- Mayz, C. (2000). *Metodología de la investigación cualitativa*. México. ETA
- Medina, A. (ED.) (2011). *Innovación de la educación y la docencia*. Madrid: Ramón Areces.
- Medina, A. y Domínguez, M. (2011). *Formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad*. En A. Medina, A. Rodríguez y A. Ibáñez . (Coords.). *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*, Madrid, Pearson.
- Megenney, W. (1998). *Aspectos Del lenguaje afronegroide en Venezuela*. Frankfurt am Main:vervuert; Madrid: Iberoamericana.
- Megenney, W. (1990). *Elementos subsaháricos en el español dominicano*. Santiago de los caballeros, Universidad Católica madre y maestra.
- Mendoza, A., López Valero y E. Martos, (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid: Akal.
- Mina Aragón, W. (2009). *El Pensamiento Afro; Más allá de Oriente y Occidente. Colombia*. Artes gráficas de Valle Ltda.
- Ministerio de Educación y Deportes (2004). Vice Ministerio de Asuntos Educativos. *Proyecto Libre e Intercultural Guaicaipuro* (2012). Coordinador Asesor: Rivas Rivas, S.
- Ministerio de Educación (1980). *Ley Orgánica de Educación de Venezuela*, Caracas.
- Ministerio de Educación (1999). *Ley Orgánica de Educación de Venezuela*, Caracas.

- Mina Aragón, W. (2009). *El Pensamiento Afro; Más allá de Oriente y Occidente. Colombia*. Artes gráficas de Valle Ltda.
- Ministerio de Educación (1997). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas.
- Ministerio De Educación (2009). *Ley Orgánica de Educación de Venezuela*, Caracas.
- Ministerio de Educación (2009). *Currículo Nacional Bolivariano*. Caracas.
- Monsonyi, E. (2009). *Hablemos...* Caracas. Planeta.
- Monsonyi, E. y otros (1997). *Informe preliminar ante la especificidad antropolingüística del "Luango" de Barlovento*. En actas del III Encuentro de Lingüística. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Castellano, Literatura y Latín. Departamento de Idiomas Modernos. 159-167
- Mosquera Mosquera, Juan de Dios (2005). *Las comunidades negras de Colombia hacia el siglo XXI*. Docentes Editores. Colombia.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura (OEI) (2012)
- Perea Chalá, Alumá. (2007). *Diccionario de Africanismos*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Antropología. Bogotá. D.C. Colombia.
- Pérez Serrano, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid. La Muralla.
- Pestana, N. (2003). *Sobre Formación Docente y su Concreción en la Práctica*. Revista Educere. 4 (10). 35.
- Portal de la Alcaldía del Municipio Veroes. Disponible en <http://veroes-yaracuy.gov.ve/portal-alcaldia>. Consulta: 2015, abril 04]
- Pozo, J. y Menereo, L. (2000). *El Aprendizaje Estratégico*. Aula XXI, Madrid: Santillana.
- Quillis, A. (1990). *La lengua española en cuatro mundos*. Madrid. MAPFRE.

- Regnault, B. (2007). La población indígena y afrodescendiente de Venezuela. Universidad Católica Andrés Bello de Venezuela.
- Regnault, B. (2007). *La población indígena y afrodescendiente de Venezuela y el aporte del censo indígena en el estudio de la asistencia escolar*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de CEPAL, Santiago de Chile.
- Reimers (2000). *Educación, desigualdad y acciones de política en América Latina en el siglo XXI*. En revista Iberoamericana de educación No 23. OEI. Pp. 21-50.
- Rodríguez, X. (2003). *La competencia cognitiva-comunicativa*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico.
- Rubido Crespo, S. (2006)(a). La competencia comunicativa. Artículo no publicado.
- Rubido Crespo, S. (2006) (b). Imagen y pedagogía en los libros de texto de enseñanza de la lengua francesa. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid.
- Sobejano Sobejano, Ma. J (2010). *La investigación del profesor d secundaria: obstáculos y alternativas para su formación*. UNED. Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Institución Fernando El Católico. Zaragoza. Actas. (Coords. Avila R. Rivero, Ma. y Domínguez, P.)
- Solé, I. (2000) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Spindler y Spindler (1999). *Cultura y procesos etnográficos*. Nueva York. Press
- Stenhouse, J. (1997). *Investigación y desarrollo del currículum* (4ta. Ed.) Madrid: Morata.
- Taylor, J. y Bodgan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España, Paidós
- Triana, H. y Antoverza, H. (2008). *Léxico documentado para la historia del negro en América*. Instituto Caro y Cuervo.
- Trigo, J.M. (1997). Reflexiones didácticas sobre el habla andaluza. Caine. Revista de filosofía y didáctica, Vol. 8. pp. 187-204

Universidad Nacional Abierta. (UNA) (1010). *Lengua y comunicación II*. Caracas. Venezuela.

Valdés, Bernal (2008). *Las lenguas África en Santiago*. Revista de la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 31, 81-107.

Velásquez, Rogelio. (1974). *Gentilicios africanos del occidente de Colombia*. Revista Colombiana de Folclor. 2 (7).

Vidal Llorens, N. (2008). Los materiales para las clases de español en un contexto
Vigotsky, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós. multicultural.
Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional. No. 17. Universidad Internacional de Cataluña, Barcelona.

Vigotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes.

Vilá, (2002). *Normativa de la lengua*. Baelona: Graó

WEBGRAFÍA

Abdallah Pretceille, M. (2009). Interculturalismo como paradigma para la una educación intercultural. En Ruiz Cabezas, A. y Medina Revilla, A. (2013). Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano. La etnoeducación y la cátedra de estudios Afrocolombiano Disponible en: <http://www.Redalyc.org/articulo.o.a?> [Consulta: 2014, diciembre 13].

Acuña, L. y otros. (1998). *El dialecto entre el estereotipo y las claves culturales*. ASELE. Actas IX (1998). Disponible en c.v.c. Cervantes.es/enseñanza/biblioteca-ele/asele/pdf/...09-0146.pdf.

África en América. La influencia negra en el castellano (2013). Disponible en www.students.hum.uu.nl/0420255.africaenamerica.html [Consulta: 2013, marzo 10].

Alkmim, T. Borba Roscio, L.do. y Cool, M. (2012). *Léxico de origen africano en el portugués de Brasil y en el español de Uruguay*. VI Seminario de Lexicología y Lexicografía del Español y del Portugués Americanos. Universidad de la

República Uruguay. Academia Nacional de Letras. Montevideo 16 y 17 de octubre de 2012. Disponible en <http://www.mec.gub.uy/academiadeletras/seminarioLex/programaVI.htm>. [Consulta: 2013, marzo 10]

Alvar, M. (2000). *Estudios Canarios*. En Nguen Djo, I. (2007). *La creación semántica y léxica en el español de Guinea Ecuatorial*. Tesis de grado para optar al título de Doctor. Universidad Complutense de Madrid. Madrid. Disponible en www.ucm.es/centros/webs/d352/index.php. [Consulta: 2013, abril 21]

Álvarez López, L. (2012). *Lubolos, mandinga y otros nombres de nación de origen Africano en Montevideo y Río Grande de Sul*. VI Seminario de Lexicología y Lexicografía del Español y del Portugués Americanos. Universidad de la República Uruguay. Academia Nacional de Letras. Montevideo 16 y 17 de octubre de 2012. Disponible en <http://www.mec.gub.uy/academiadeletras/seminarioLex/programaVI.htm>. [Consulta: 2013, marzo 10]

Archivo cubano (2000). Disponible en <http://www.archivo cubano.org/identificación-componentes-02.htm>. [Consulta: 2013, enero 13]

Austin M. (2005). *Para comprender el concepto de cultura. Lenguas minoritarias*. Revista Educere. Año 12. N° 42. 2008. pp.447-453. Artículos arbitrados. Disponible en: <http://www.geocites.com/tomaustin-cl/ant/cultura.htm>. [Consulta: 2013, enero12].

Barrio, J. L. (2009). El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua. Porta Linguarum. Revista didáctica de las lenguas extranjeras. Universidad de Granada. Departamento de didáctica de la lengua y la literatura. N.12. pp.210-212. junio, 2009. Disponible en: <http://www.ugr.es~portaslin/articulos/PLnumeros0/14/20/cuv.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28>. [Consulta: 2013, enero12].

Caicedo, J. y Castillo, E. (2012). *Infancias afrodescendientes. Una mirada pedagógica y cultural*. Colombia. Disponible en www.oei.es/inicialbbva/infancias-afrodescendientes.pdf. [Consulta: 2014, diciembre 21].

Carbonero, P. (2004). *Repercusiones de la sociolingüística andaluza en la didáctica de la lengua*. Cauce, Revista de Filología y su Didáctica, vol. 8. n°. 27 pp.187-204. Disponible en: <http://cuv.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28>. [Consulta: 2013, enero12].

Cátedra de Estudios Afrocolombianos. (2010). Ministerio de Educación Nacional. Disponible en <http://www.mineducación.gov.co/162/artcles-89869.pdf>. [Consulta: 2013, julio 14].

http://www.simón-bolívar.org/principal/bolívar/procedencia_de_los_esclavos_negros.html. *Creadores somos todos. Procedencia de los esclavos negros de Venezuela*

Centro Virtual Cervantes. Biblioteca del Profesor. Marco Común Europeo de Referencia. Disponible en cvc.cervantes.es/enseñanz/biblioteca-ale/marco/cap-05.htm [Consulta: 2015, julio 2015]

CEPAL (2007). Disponible en <http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas>. [Consulta: 2015, enero 23]

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2007). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile. Disponible en <http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas>. [Consulta: 2014, enero 13]

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2008). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile. Disponible en <http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas>. [Consulta: 2015, enero 23]

Cisnero, M. (2012). *Reseña de didácticas de la lengua y de la argumentación escrita de Ramírez R*. Revista Signos, vol.45, núm. 79, agosto, 2012. pp. 226-232. Pontificia Universidad Católica de Valparaiso. Chile. www.redalyc.org.

Constanzo, I. (2009). *Una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la integración de destrezas...* Tesis doctoral de la Universidad de Granada. Disponible en <http://hera.ugr.es/tesisugr/18595947.pdf> [Consulta: 2013, Marzo 13]

Coseriu, E. (1993). “*El español en América y la unidad del idioma*”, *I Simposio de filología iberoamericana* (Facultad de Filología, Universidad de Sevilla), Zaragoza, Pórtico, pp.43-45. Disponible en: <http://cuv.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28>. [Consulta: 2013, enero12]

De la Garza L. de L. Y (Dir.) (2009). Curso: Perspectivas actuales sobre la didáctica de la lengua. Documento. Universidad Pedagógica Nacional de México. Disponible en: www.Dgfcms.Sep.Gob.mx7037.curso_perspectivas_actualesdespañol.prim.pdf. [Consulta: 2014, julio 14].

- Díaz Rojo, J. A. (2013). *Lengua cosmovisión y mentalidad nacional*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Valencia. España. Disponible en: <http://www.um.es/tonosdigital7znum7/estudios/clengua.htm> [Consulta: 2013, enero06]
- Diccionario de Africanismos* de Puerto Rico. Disponible en cai.bc.inter.edu/ciberinfo-africanismos.htm. Puerto Rico. [Consulta: 2013, marzo 10]
- Escuelas Bolivarianas. Avance Cualitativo del Proyecto. [Documento en línea]. (2004). Disponible en [http:// Escuelas Bolivarianas. De la República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación y Deportes. Portal Educativo.edu.ve/politicas_edu/escuelas bolivarianas.PDF...](http://Escuelas Bolivarianas. De la República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación y Deportes. Portal Educativo.edu.ve/politicas_edu/escuelas_bolivarianas.PDF...) [Consulta: 2013, Octubre 10]
- Fernández, J. (2015). *Origen y cultura de la sociedad venezolana*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/40042012/origen-cultura-venezolana> [Consulta: 2015, junio12]
- Fernández Paz, I. (2010). El proceso de apropiación de la lectura y la escritura: aspectos sociolingüísticos y entorno comunicacional. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Actas de laS XV Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza. Granada 2010. Disponible en: www. Ugr.es/~hum430/actas-xv-jornadas.pdf. [Consulta: 2014, diciembre 10].
- Friedemann, Nina (2000). (Directora revista América Negra). *Huellas de africana en la diversidad*. Universidad Javeriana. Disponible en: <http://www.banrepultural.org/blaavirtual/geografia/geograf1/huellas.htm> [Consulta: 2015, junio07]
- García, J. (2013). *Afrovenezolanidad e inclusión en el proceso bolivariano*. Red de Organizaciones afrovenezolanas. (ROA) Publicación del Ministerio de Comunicación e Información. Caracas. Disponible: www.mci.gob.ve. [Consulta: 2015, enero, 3]
- Gaspar, M. Y González, S. (2006). *Lengua 1. Primer Ciclo EGB/Nivel primario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación. (Serie Cuadernos para el aula. Disponible en: [www.me.gov.ar/curriform/nap/1ero lengua.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/nap/1ero_lengua.pdf).
- García, J. (2012). *Afrovenezolanidad e inclusión en el proceso bolivariano*. Red de Organizaciones afrovenezolanas. (ROA) Publicación del Ministerio de Comunicación e Información. Caracas. Disponible: www.mci.gob.ve. [Consulta: 2015, enero, 3]

- García, R.R. (2005). *De los baules de la Piquer a las maracas de Machín. La canción como contenido en clase de E/LE.IN*: Red Electrónica del español como lengua extranjera. Disponible en acceso el 16 de sep. 2009.
- Goodson y Crick (2011). Currículum y narración. En Ruiz Cabezas, A. y Medina Revilla, A. (2013). Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano. La etnoeducación y la cátedra de estudios Afrocolombiano Disponible en: [http://www. Redalyc.org/artículo.o.a?](http://www.Redalyc.org/artículo.o.a?) [Consulta: 2014, diciembre 13].
- Gómez, G. (2004). “Libertad de antena en América Latina y el Caribe: Principios de legislación”. Cameco. En Dagron Gumucio, A. (2007). Comunicación y educación. Una deuda recíproca. La Hojarasca. Alianza de escritores y periodistas. Disponible en: <http://www. Escritores y periodistas.com/número 31/alfonso/octubre2007.htm...> [Consulta: 2014, octubre 14].
- González Gil, Ma. D. (1998) “Fundamentos psicolingüísticos de un método *dialectal para la enseñanza de la lengua en Andalucía*”, en Carbonero C. Repercusiones de la lingüística andaluza en la didáctica de la lengua...Revista Cauce N°27: Revista de Filología y su Didáctica. Págs. 35-48. Disponible en: <http: cuc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce27>. [Consulta: 2013. febrero 21]
- González Henríquez, A. (2007). *La música costeña en la tercera década del siglo XIX*. Boletín cultural y bibliográfico. En Huellas de africana en la diversidad. Friedemann, Nina (2000). (Directora revista América Negra). Variación Biológica y cultural en Colombia. Universidad Javeriana. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografía/geograf1/huellas.htm> [Consulta: 2015, junio07]
- González Las, C. (2012). La enseñanza- aprendizaje de lenguas en el Grado de Maestro de Educación Primaria. Universidad de Granada. Revista Porta Linguarum No. 20. Págs. 223-237. Disponible en: <http: ugr.es/~portalin/articulos/PL-cuc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce27>. [Consulta: 2013. julio 28]
- González Serna, José. Ma. (2007). Radio escolar. Una experiencia a la carta en el aula. Disponible en: <http://www. Aula de letras. Net. 2007>. [Consulta: 2015, febrero 8].
- Gumucio Dragon, A. (2007). Comunicación y educación: Una deuda recíproca. Revista La Hojarasca. N°31: Alianza de escritores y periodistas. Págs.1-13. Disponible en: <http://www.escriitores y periodistas.com/n.31/Alfonso-htm. cuc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce27>. [Consulta: 2014. octubre 26]

- Hayes, J. (1996) A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy & E. Steinberg (Eds.), *The science of writing; theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1_27). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- INFORME SITIAL 2011. *La Educación de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes...*El informe sobre las Tendencias Sociales y Educativas en América Latina. Disponible en <http://www.siteal.iipe-oei.org/informe2011>. [Consulta: 2015, junio 09].
- Kaplún, G. (1998). Una pedagogía de la comunicación. (versión electrónica) Disponible en: http://www.escribd.com/doc/68815339/Mario_Kaplun-una_pedagogía-de-la-comunicación. [Consulta: 2015. febrero 05].
- Lago de Zota y otros (2012). *Educación para ciudadanos del mundo con identidad afrodescendiente. Caso. Institución Educativa Antonia Santos*. Cartagena de Indias Colombia. Disponible en:<http://redalyc.org/articulo.ao?> Consulta: 2013, abril 15).
- Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular. Subsistema de Educación Básica. Dirección general de Currículo, 2011. Gobierno Bolivariano de Venezuela. Disponible en: www.me.gov.ve/líneas_orientaciones_curriculo.pdf. [Consulta: 2013, octubre 07]
- Líneros, R. (2010). Fundamentos teóricos de la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares. *Revista redELE*. N°4. pág.430. Disponible en: www.mecd.gob.es/dctm/redele/...2010-redELE-007lineros.pdf. [Consulta: 2014, diciembre 14].
- Lipski, J. (2004). *Las lenguas criollas de base hispana*. Disponible en <http://www.revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article7view.file79199/9698>. [Consulta: 2015, marzo 16].
- Lipski, John M. (2004). *El español de Guinea Ecuatorial en el contexto del español mundial*. Disponible en www.personal.psu.edu/jml34/esp-guin.pdf. Estados Unidos. [Consulta: 2013, marzo 10].
- López, Patricia. (2014). *Las variedades lingüísticas: la dialectología en Bolivia y su enseñanza*. Programa FONTE. Formación Online de Tutores de Español. Disponible en www.auladiez.com/didáctica/FONTE-trabajo-final-patriciaalopez.pdf. Estados Unidos. [Consulta: 2014, marzo 10].

- López Wolf, M. (2012) *Seguimiento al proceso de enseñanza de la lengua. Supuestos curriculares sustentados en un enfoque con principios de praxis humanística y de integralidad*. Revista Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo, vol. 22, n°. 39 pp. 227-247. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educación/revista/n39.html>. [Consulta: 2013, Junio 06].
- Maguemati Wabgou (2011). “*Estudios Africanos en Colombia desde las Ciencias Políticas y Sociales*”. . Centro de Estudios Avanzados, Programa de Estudios Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires. Disponible www.clacso.edu.ar/subida/clacso/coediciones/...pdf. [Consulta: 2013, abril 13].
- Makhlouf,C. y Martínez C. (2008). Enfoque Comunicativo. Curso: Perspectivas actuales sobre la didáctica de la lengua. Documento. Universidad Pedagógica Nacional de México. Disponible en: [www. Dgfmex. Sep. Gob.mx/7037. curso perspectivas actuales de español.prim.pdf](http://www.Dgfmex.Sep.Gob.mx/7037_curso_perspectivas_actuales_de_espagnol_prim.pdf). [Consulta: 2014, julio 14].
- Manual de los afrodescendientes*. Disponible en: <http://www.unicef.org/lac/manualafrodescendiente.2006.pdf>. [Consulta: 2015, marzo 14].
- Martín Molero, F. (1999). *La didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Síntesis.
- Martínez, E. y Sánchez, S. (2014) Educomunicación. Disponible en: [www. Uhu.es/cine.educacion./didáctica/0016educomunicacion.htm](http://www.Uhu.es/cine.educacion./didactica/0016educomunicacion.htm). [Consulta: 2014, octubre 26].
- Mendoza Fillola, A. (1996). Lengua hablada y lengua escrita: la confluencia de dos códigos en el discurso. Conferencia. Sociedad española de la lengua y la didáctica en la literatura. Universidad de Barcelona. Disponible en [sedll.org/es/congresos_actas_interior. Df?cod=9](http://sedll.org/es/congresos_actas_interior.Df?cod=9). . [Consulta: 2014, octubre 23]
- Ministerio De Educación (1997). *Currículo Básico Nacional*, Caracas. Ministerio De Educación Cultura y Deportes (1999). Reglamento de la Ley Orgánica de Educación. Decreto N° 313. Gaceta Oficial N° 36.787 (Reforma) del 16/11/1999. Disponible en <http://me.gob.ve>. [Consulta: 2013, Mayo 25]
- Ministerio de Educación y Deportes (2004). República Bolivariana de Venezuela. Escuelas Bolivarianas. Avance cualitativo del Proyecto. . Disponible en <http://portaleducativo.edu.ve/politicas-edu/escuelasbolivarianas.pdf>. [Consulta: 2013, junio 13]

- Mozo Llorente, A. (2009). *¿Cuál es el perfil de un buen profesor de español?* <http://angellamozolllorente.blogspot.com/2006/08.redelec.revista.revistaelectronica.cadedidactica/espanol/lenguaxtrenajera>.
- Monsonyi, E. (1996). *Identidad nacional y cultural popular*. Caracas. La enseñanza viva. Disponible en <http://www.scielo.org.ve/scielo.php>. Consulta: 2015, marzo 14].
- Morant, M. y Peñarroya, M. (2005). *Lenguaje y cultura. Por una ecología lingüística*. Valencia. Universidad de Valencia. En Díaz Rojo, J. A. (2013). *Lengua cosmovisión y mentalidad nacional*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Valencia. España. Disponible en: <http://www.um.es/tonosdigital7znum7/estudios/clengua.htm> [Consulta: 2013, enero06]
- Mufwene, Salikoko (2007). *Globalization and the myth of killer. Languajes*. Disponible en <http://humanities.uchicago.edu/faculty/mufwene/publications/globalization-killer.Languajes.pdf>. [Consulta: 2015, abril 5]
- Nguen Djo, I. (2007). *La creación semántica y léxica en el español de Guinea Ecuatorial*. Tesis de grado para optar al título de Doctor. Universidad Complutense de Madrid. Madrid. Disponible en www.ucm.es/centros/webs/d352/index.php. Consulta: 2013, abril 21]
- Núñez, Ma. del P. (2010). *La dimensión profesionalizadora de la didáctica de la lengua*. Actas de la XV Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza. Granada. 2010. Universidad de Granada. Disponible en: www.ugr.es/hum430/actas-xv-jornadas.pdf. [Consulta: 2013, marzo, 13]
- Obediente Sosa, E. (2011). *Primeros testimonios documentales del voseo dialectal venezolano*. Revista Lengua y Habla. n°. 15. Enero-diciembre pp.86-96. Del Centro de Investigaciones y Atención lingüística.(CIAL) Departamento de Lingüística. Universidad de los Andes. Mérida-Venezuela Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/...>[Consulta: 2013, julio22].
- Perea Chalá, Alumá, R. (2005). *La lingüística Afroamericana. Proyecto de Maestría. Diccionario de Africanismos*. Disponible en www.utchvirtual.net/centroafro/documentos/linguistica.pdf. [Consulta: 2013, marzo 10]

- Perl Matthias (2015). *La población afroamericana en los países hispanohablantes. El español en contacto con lenguas africanas en América*. Disponible en www.scielo.org.ve/scielo.php. Consulta: 2015, marzo 12]
- Planificación Educativa del Sistema de Educación Básica (2009). Disponible en www.mecd.gov.ve) [Consulta: 2015, julio 13].
- Pritchard y Honeycutt (2006). The Process Approach to writing Instructions Examining. Its Efectivess. En Constanzo, I. (2009). *Una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la integración de destrezas...* Tesis doctoral de la Universidad de Granada. Disponible en <http://hera.ugr.es/tesisugr/18595947.pdf> [Consulta: 2013, Marzo 13]
- Ramírez Luengo, J.L. (2012). *El español de América de ayer a hoy: Orígenes, influencias y resultados*. Disponible en [www.abolen.org/disertaciones/EL ESPAÑOL/.pdf](http://www.abolen.org/disertaciones/EL_ESPAÑOL/.pdf). [Consulta: 2013, marzo 13].
- Rivero, A. (2012). *Palabras de origen africano y representaciones literarias de afrodescendientes en las novelas históricas de Eduardo Acevedo Díaz*. Disponible en <http://www.mec.gub.uy/academiadeletras/SeminarioLex/PrgramaVI.htm>. [Consulta: 2013, marzo 10].
- Riestra, D. (2010). *Didáctica de la lengua: la contribución al desarrollo de las capacidades discursivo-textuales*. Cuadernos FHyCS-UNju, n°. 39:191-206, Año 2010. Disponible en www.redaslyc.org. [Consulta: 2013; Julio 13].
- Riestra, D. (2007). *Los textos como acciones del lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua*. Revista Co-herencia, vol 4, n°. 7, julio-diciembre, 2007, pp. 1-15. Universidad EAFIT-Colombia. Disponible en www.redaslyc.org. [Consulta: 2013; julio 13].
- Rivero, A. (2012). *Palabras De origen africano y representaciones literarias de afrodescendientes en las novelas históricas de Acevedo Díaz*. VI Seminario de Lexicología y Lexicografía del Español y del Portugués Americanos. Universidad de la República Uruguay. Academia Nacional de Letras. Monte Video 16 y 17 de octubre de 2012. Disponible en <http://www.mec.gub.uy/academiadeletras/seminarioLex/programaVI.htm>. [Consulta: 2013, marzo 10]
- Rodríguez, R. (2004). “Entramos negros y salimos afrodescendientes. Breve evaluación de los resultados de la III Cumbre mundial contra el Racismo en

América Del Sur". Revista Futuros, No. 5, Vol. II. Disponible en www.revistafuturos.info/raw-tex/raw-futuro5/entramosnegros.doc.

Rodríguez, Romero (2006). *Entramos negros y salimos afrodescendientes*. Breve evaluación de los resultados de la Tercera Cumbre Mundial contra el racismo en América del Sur. Revista Futuros, N° 5, Vol. II. Disponible en www.revistafuturos.info/raw-futuro5/entramosnegros.doc. [Consulta: 2014, enero 10]

Rodríguez, R. (2013). Metodología de la investigación científica. Investigación cualicuantitativa. Disponible en www.rubenjoserodriguez.com.ar/.../modulo_4 [Consulta: 2015, julio 15].

Ruiz y Medina (2013). *Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano*. La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianas. Boletín de estudios e investigación N°.14 , enero -diciembre 2013, pp.6-29. Madrid. España. Disponible en <http://www.redalyc.org/pfd/pdf>. [Consulta: 2015, junio 09]

Sánchez García, R. (2010). De qué hablamos cuando hablamos de didáctica. El Español en contexto. Actas de las XV Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza. Granada 2010. Disponible en www.ugr.es/~hum430/actas-XV-Jornadas.pdf. [Consulta: 2014; julio 13]. [Consulta: 2014; julio 13].

Sánchez, S. (2008). *La Asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral*. Tesis doctoral de la Universidad de Cantabria. Disponible en <http://www.Tesisde.com>. Tesis en red. [Consulta: 2013; enero 5].

Santamaría, R. (2008). La competencia sociocultural en el aula de español. L2/LE. Una propuesta didáctica. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid. Getafe. Disponible en <http://www.uclm.es/CR/educación.pdf>. [Consulta: 2015; julio 07/

Silva Ros, M. (2010). La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. Disponible en <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma> [Consulta: 2014; agosto 15].

Soto Vásquez, J. y Macarro, R. (2013). La didáctica de la lengua y literatura del español como segunda lengua en educación infantil. Universidad de Extremadura. Disponible en ecvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca/asele/pdf/19/19-0841.pdf. [Consulta: 2014; diciembre 10].

- Suso, J. (2013). *Didáctica de la lengua extranjera. Análisis y valoración del currículo español para una enseñanza aprendizaje comunicativos de la lengua extranjera*. Disponible en [www. Ugr.es](http://www.ugr.es). Universidad de Granada [Consulta: 2014; diciembre 14].
- Venezuela Tuya. Disponible en: www.venezuelatuya.com/estados [Consulta: 2015, Febrero, 1].
- Veroes, J. (2013). *¿Hay negros en Venezuela?* Universidad a Distancia. www.aiu.edu. Universidad. <http://www.poderpopular/a73890.html>.
- Valiente, Ma. J. (2004). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lengua en la Universidad*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://www.bibliotecaucm.es/tesis/edu/ucm/-t28034.pdf> [Consulta: 2013, Mayo 1].
- Vaideanu, G. (2005). *La interdisciplinariedad en la enseñanza: ensayo de síntesis*. Disponible en unesdoc.unesco.org/imagenes/0007/000782.pdf. [Consulta: 2014, octubre 14].
- Villaseñor, Y. (2009). Propósitos y objetivos de la didáctica de la lengua. UPN. Documento inédito. Universidad Pedagógica Nacional de México. Disponible en: [www. Dgfcms. Sep. Gob.mx/7037. curso perspectivas actualesdelespanol.prim.pdf](http://www.dgfcms.sep.gob.mx/7037/cursos/perspectivas_actualesdelespanol_prim.pdf). [Consulta: 2014, julio 14].
- Villalón, Ma. (2011). *Lenguas amenazadas y homogeneización lingüística de Venezuela*. Artículo N° xxxiii/35-36/enero-diciembre 2011:143-170. Universidad Central de Venezuela. Disponible en <http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev-bl/artcle/>. Consulta: 2015, abril 14]
- Wilson Dorotea. (2001). *Calidad Educativa. Derecho todavía vedado al afrodescendiente*. INFORME SITIAL 2011. La Educación de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes...El informe sobre las Tendencias Sociales y Educativas en América Latina. Disponible en <http://www.siteal.iipe-oei.org/informe2011>. [Consulta: 2015, junio 09].
- Zanón, J. (2011). *Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual* (2011). Comisión económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Naciones Unidas. Revista de Didáctica. Disponible en: [www:// marcoele.com/descargas/5/zanon-psicolinguistica..pdf](http://www.marcoele.com/descargas/5/zanon-psicolinguistica.pdf) [Consulta: 2011, noviembre 06]

IX. ANEXOS

ANEXO A: Instrumento

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
UNED MADRID – ESPAÑA



UNIVERSIDAD



NACIONAL ABIERTA (UNA)
CENTRO LOCAL YARACUY

INSTRUMENTO

ESTIMADO(A) COLEGA

El presente instrumento fue elaborado especialmente para usted como docente o maestro de la Escuela Primaria “Abigail Lozano” ubicada en Farriar, Municipio Veroes, del Estado Yaracuy. El mismo tiene por finalidad recoger datos e información que pueda servir de soporte para desarrollar mi tesis doctoral denominada “UNA DIDÁCTICA DE LA LENGUA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN COMUNIDADES VENEZOLANAS AFRODESCENDIENTES. CASO MUNICIPIO VEROES DEL ESTADO YARACUY, la cual realizo bajo Convenio entre la Universidad Nacional Abierta (UNA-Yaracuy) y la Universidad Nacional de Educación Distancia (UNED-Madrid).

Sus respuestas constituirán un valioso aporte para la satisfactoria culminación de este estudio, con resultados objetivos o sujetos a la realidad, por lo que le agradezco ser sincero(a), ya que los mismos podrán abrir nuevos caminos a otras investigaciones.

La información aportada aquí es de carácter confidencial, en consecuencia, no debe colocar su nombre ni firma.

Gracias por su colaboración

Profa. Magalis López Wolf.
La Investigadora

DATOS PERSONALES

Sexo: masculino _____ femenino _____

Edad: _____ 20- 25
_____ 26- 31
_____ 32- 36
_____ 37- 41
_____ 42 ó más

Nivel de estudio:

Bachiller _____ Técnico Medio en _____

Técnico Superior en _____ Carrera larga Universitaria _____

¿Posee otros títulos? Sí _____ No _____

De haber respondido afirmativamente, indique cuál.

Años de servicio _____

Cargo que desempeña _____

Condición: _____ fijo _____ contratado _____ suplente

Horas laboradas diariamente: _____

El sector donde vive es: _____ urbano _____ rural

Tiempo que emplea para llegar hasta su sitio de trabajo

_____ de 5 a 12 minutos _____ de 16 a 20 minutos
_____ de 21 minutos a una hora _____ una hora o más

Sector donde habita: _____ rural _____ urbano

Usted realizó sus estudios de primaria y secundaria en el sector

_____ rural _____ urbano

Su escuela estaba ubicada en el sector

_____ rural _____ urbano

INSTRUCCIONES

- Lee cuidadosamente cada pregunta que se le plantea.
- Las preguntas son abiertas, por lo que se aporta espacio para las respuestas y su justificación.

1. ¿Cómo se planifica actualmente en la escuela primaria de esta comunidad?

2. ¿Cree usted que la enseñanza de la lengua debe abordarse sola o por el contrario hacerse desde distintas áreas?

3. ¿Qué se enseña en lengua?

4. ¿Qué debe enseñarse en lengua?

5. ¿Considera que los contenidos deben abordarse de otra manera por las características socioculturales de la comunidad?

6. ¿Cree que los docentes hacen buen uso de técnicas y estrategias para el desarrollo de la enseñanza de la lengua?

7. ¿Considera necesario que los docentes se actualicen en cuanto a técnicas y recursos y los adapten a las características del sector o comunidad afrodescendiente?

8. ¿Reciben los docentes cursos, talleres o jornadas que les permitan prepararse para hacer uso de herramientas, técnicas y estrategias efectivas y actualizadas?

9. ¿De qué forma evalúan los procesos de enseñanza y aprendizaje?

10. ¿Cuáles deben ser las competencias que se abordan en el área de lengua?

11. ¿Cuál cree que deba ser el perfil de un docente que enseña lengua en una comunidad afrodescendiente?

12. ¿Cuáles estrategias didácticas deben considerarse básica para la enseñanza de la lengua para una comunidad afrodescendiente?

13. ¿Cómo definiría la didáctica de la lengua?

14. ¿Hacia donde debe ir orientada la didáctica de la lengua?

15. ¿Cómo debe ser concebido un buen currículo para una comunidad afrodescendiente?

16. ¿Ha observado algunos cambios en cuanto al uso de nuevas tecnologías como herramienta para el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Cuál ha sido el más relevante?

17. ¿Qué programas o contenidos son incorporados en las Canaimitas?

18. ¿Se les ha dado el uso adecuado a esta herramienta o recurso?

19. ¿Quién asume la responsabilidad de la recepción del equipo o Canaimita?

20. ¿La institución o escuela le hace seguimiento para garantizar el efectivo uso académico de las Canaimitas?

21. ¿A partir de cual año escolar se les da la Canaimita a los niños y jóvenes y hasta cual año llega la entrega?

22. ¿La institución o escuela le hace seguimiento para garantizar el efectivo uso académico?

23. ¿Cuáles contenidos predominan en los recursos y materiales didácticos utilizados?

24. ¿Cuál es el lugar de procedencia de la mayoría del personal que labora en la escuela?

25. ¿Qué hace la comunidad educativa, para promover sus orígenes, su lengua originaria como parte de la tradición?

26. ¿De qué manera el estado o gobierno ayuda a la preservación de la lengua o los rasgos dialectales como elementos que forman parte de las raíces culturales?

27. ¿Usted cree que aquí existan miembros de la comunidad que hablan alguna lengua o dialecto africano o que conocen o manejan términos o palabras de origen africano?

28. ¿Qué rasgos cree usted que identifican a esta comunidad como afrodescendiente?

29. ¿De qué manera cree usted que pueda rescatarse la lengua, habla o rasgos dialectales originarios en esta comunidad?

30. ¿Reciben los docentes que trabajan en estas comunidades un entrenamiento para trabajar con afrodescendencia, interculturalidad, multiculturalidad, transdisciplinariedad como lo contempla la Ley de Educación y su Reglamento?

31. ¿Manejan ustedes el principio de la interdisciplinariedad en la planificación?

32. ¿Cuál es la particularidad de la lengua con respecto al español hablado por el resto de los venezolanos?

33. ¿Utilizan los afrodescendientes de esta población o comunidad vocablos o voces africanas en su habla?

34. ¿Qué queda de la cultura afrodescendiente en esta comunidad?

35. ¿Qué ha hecho el estado o la nación a favor de la cultura afrodescendiente y por consiguiente de su lengua?

36. ¿Existen en Venezuela basamentos jurídicos, legales o constitucionales que amparen o apoyen la cultura de pobladores afrodescendientes y por ende su lengua originaria?

37. ¿Qué hace la escuela frente a la situación de pérdida de identidad cultural de esta comunidad?

38. ¿Están motivados los educadores para asumir el reto de la preservación cultural con énfasis en la lengua?

39. ¿Es posible hablar de una educación intercultural afrodescendiente?

40. ¿Podrían las nuevas generaciones de la comunidad de Veroes adquirir cierto dominio en el habla de su lengua originaria?

OBSERVACIONES: _____

ANEXO B: Entrevista 1

ENTREVISTA REALIZADA A LA PROF. CARMEN ASCANIO. DOCENTE CON MÁS AÑOS DE SERVICIO DE LA ESCUELA ABIGAIL LOZANO

Entrevistadora: ¿Cuántos años tienes laborando, Carmen?

Entrevistada: Aquí en la Abigail Lozano tengo 19 años.

Entrevistadora: En el Curriculum Básico Nacional se planteaba una educación primaria básica y media diversificada; allí no se planificaba por asignaturas sino que las mismas se organizaban en base a ejes transversales y bloque de contenidos ¿siguen trabajando igual?

Entrevistada: En el nuevo diseño curricular ya no se trabaja con ejes transversales o ya no se denominan ejes transversales sino con ejes integradores como ambiente, interculturalidad, salud... todos articulados con las asignaturas y siempre van con el contexto.

Entrevistadora: ¿Cómo planifican ustedes?

Entrevistada: Se planifica dependiendo de actividades del contexto, más que todo en el municipio Veroes se trabaja así: con actividades propias del contexto, también se trabaja con efemérides, interculturalidad, afrodescendencia, personajes históricos.

Entrevistadora: ¿Pero de toda Venezuela las efemérides?

Entrevistada: Sí; en el contexto, en el municipio, regional y actividades de todo el país y a nivel mundial también.

Entrevistadora: Antes había planificación para todo el año. ¿Es cierto que ahora se planifica todo el año en base a proyecto?

Entrevistada: Sí; por ejemplo, en Veroes se planifican en el año escolar tres proyectos: uno en el primer lapso que se desarrolla desde el mes de septiembre a diciembre el segundo se desarrolla desde el mes de enero a abril y en el tercer lapso de desarrolla otro desde que se inicia desde la mitad de abril hasta julio.

Entrevistadora: ¿Qué nombre le colocan a esos proyectos? ¿Cuáles temas consideran para el proyecto?

Entrevistada: Aquí en el municipio Veroes se trabaja mucho con el tema de la violencia porque en esta comunidad hay mucha violencia; hay violencia familiar. Esos problemas que hay allí los niños los lleva a la escuela; sucede también que cuando sucede algo en la familia las madre vienen corriendo a la escuela a buscar los niños. Se está buscando en los proyectos la convivencia, la familia y la paz como valores.

Entrevistadora: ¿Qué enseñan en lengua?

Entrevistada: Ahí se trabaja con todo, igual que lo tradicional: sustantivo, adjetivo, aspectos formales, el alfabeto.

Entrevistadora: ¿Y cómo le van metiendo la parte de afrodescendencia e interculturalidad en lengua?

Entrevistada: Se incorpora por ejemplo describir algún personaje, conversatorios con los personajes de esa comunidad; conversatorios con los maestros pueblo que son los que cuentan la historia ancestral; cómo era la vida que llevaban ahí esos son conversatorios; los niños participan en análisis, se hacen escritos, se hacen lecturas.

Entrevistadora: ¿Y cómo se evalúa ahorita?

Entrevistada: Se evalúa de forma descriptiva con el primer, segundo y tercer lapso hasta sexto grado y con literal de la A hasta la D; Ej A; por ejemplo A es para un niño consolidado. No se le coloca ya nota en número.

Entrevistadora: En la forma como se trabaja la lengua. ¿Tú crees que la misma debe trabajarse sola o por el contrario debe abordarse desde distintas áreas? ¿Cómo debe abordarse para que sea más efectiva la enseñanza?

Entrevistada: Sabe que esta es una propuesta que siempre se presenta; sabe que allí hay mucha resiliencia o dificultad en la lectura, los niños avanzan pero se dan casos que no se han apropiado en sí de la lectura; tienen otras competencias o avanzan en otras competencia pero en lectura no; motivado ello muchos docentes han hecho su propuesta de que desean trabajar solo con lectura y escritura para reforzar esta dificultad pero resulta que ello puede ser incluido en el proyecto.

Entrevistadora: ¿La planificación que ustedes hacen es para todas las escuelas del estado?

Entrevistada: Debería ser pero realmente no hay un formato único sino que cada quien aquí planifica de acuerdo a sus necesidades. De hecho en el municipio Veroes dan el formato pero como dije antes, cada docente lo hacen de acuerdo a sus necesidades.

Entrevistadora: ¿Tú crees que a través de la planificación hay una intención de exaltar la afrodescendencia? ¿Tú crees que sí pero no se ha hecho como debe ser?

Entrevistada: En todas las escuelas no, pero sí en las partes donde la comunidad es afrodescendiente; también en el estado Aragua donde hay comunidades afrodescendientes, igual en las comunidades afrodescendientes restantes de toda Venezuela.

Entrevistadora: ¿Pero en Veroes sí?

Entrevistada: En Veroes sí.

Entrevistadora: ¿Todo el municipio es considerado afrodescendiente o sólo unas regiones nada más?

Entrevistada: sí, todo el municipio es afrodescendiente pero hay sectores en donde hay más como en Taría, el Chino, Farriar, Palmareño; en el Guayabo no son todos afrodescendientes.

Entrevistadora: En cuanto a las técnicas y estrategias para el desarrollo de la enseñanza de la lengua materna. ¿Tú crees que los docentes hacen buen uso de estas técnicas por ejemplo en el municipio donde tú trabajas?

Entrevistada: Si yo creo que sí, porque cada docente desarrolla su estrategia de acuerdo a las necesidades como dije anteriormente, lo que pasa es que a veces algunos padres y representantes no se involucran en este proceso; la gran mayoría no se involucra y otros siempre están allí.

Entrevistadora: En cuanto a los docentes que están allí: ¿el interés es el mismo en el proceso de enseñanza aprendizaje para buscar resaltar la afrodescendencia?

Entrevistada: Sí; es el mismo, porque cada vez que se realiza una actividad se desarrolla en conjunto. Aunque unos conozca el tema más que otro o saben más que otros, basándose en que conocen al sector y las características porque todo se hace a través de la investigación; tratamos de estar a la par. Todos deben investigar, visitando las comunidades, consultar a los maestros pueblo...

Entrevistadora: ¿Tú estás de acuerdo con los nuevos lineamientos que se han impartido a través la Ley Orgánica de Educación y el Reglamento, porque la constitución todavía no ha cambiado mucho allí; se habla mucho de afrodescendencia e interculturalidad estas de acuerdo con estos cambios que se han dado o no son necesarios?

Entrevistada: Sí; estoy de acuerdo; son necesarios porque antes esas poblaciones del país no habían sido tomadas en cuenta. Ahora a través de la ley se le ha dado mayor importancia a estas zonas, sus actividades, su producción, su cultura, educación.

Entrevistadora: ¿O sea de años para acá eso ha estado mejor?

Entrevistada: Sí ha estado mejor.

Entrevistadora: En cuanto a la tecnología, Carmen; ¿se han observado cambios en cuanto al uso de nuevas en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Ha llegado la tecnología?

Entrevistada: Sí; de hecho, fuimos de los primeros en adquirir ese beneficio: primero fue la creación de “Redes a través de las Canaimas”: los maestros trabajaban con niños en la escuela con las Canaimas de primero a sexto grado. Luego el presidente Chávez crea el proyecto “Canaima va a casa”, donde a los niños de segundo a sexto grado le dan una computadora Canaima; igual al docente. Allí (en las Canaimas) están todos los contenidos contemplados en la planificación: lengua, matemática...ciencia, cultura ciencias naturales... Es un recurso muy

beneficioso porque los niños a través de ellas realizan actividades; ellos se sienten satisfechos y les gusta.

Entrevistadora: ¿Cómo hace la maestra para trabajar con los alumnos con la Canaima?

¿Como insertan las clases de la jornada educativa con lo que ellos llevan para su casa?

Entrevistada: Uno planifica igual: inicio desarrollo y cierre con un contenido de la portátil Canaima; porque todos los contenidos del curriculum están allí desglosados en cada área; por ejemplo si los alumnos van a trabajar con las plantas uno debe tener eso planificado y se les informa o dice que se va a trabajar con la Canaima. Ellos la llevan todos los días pero por ejemplo cuando tienen educación física se le dice que no la lleven porque no la van a utilizar ese día.

Entrevistadora: ¿Cuando se les dice que la lleven todos la llevan todos porque todos la tienen?

Entrevistada: Sí, todos la llevan pero hay excepciones porque puede haber un alumno que tiene la Canaima dañada, entonces se le dice que la lleve al CEBIT; allí está el ingeniero y si la portátil presenta algún daño él la revisa; si la puede reparar la repara, si no él les da un número para que la reporten que es el 0800 CANTV y se inscriben en una lista de espera.

Entrevistadora: ¿Tú tienes tu Canaima también? ¿Te la traes para tu casa o la tienes en la escuela?

Entrevistada: Si yo tengo una que el Presidente me la dio a mí y por lo tanto yo la llevo y la traigo para poder planificar. Cuando se hace la entrega se da indicación primero al representante luego al niño y la computadora tiene además las indicaciones incluyendo el cuidado y el resguardo.

Entrevistadora: ¿En qué año va el proceso de entrega?

Entrevistada: Ya ha llegado hasta quinto año. Ellos le instalan además su wifi también que ya está en todas partes.

Entrevistadora: ¿Si tú tuvieras que hacer alguna observación en cuanto a las dificultades de la Canaima; algo que tenga que corregirse en cuanto al recurso como estrategia para el proceso de enseñanza aprendizaje qué dirías?

Entrevistada: que se le dé el uso adecuado porque algunos padres apoyan que se les dé otro uso como llenarla de juegos, fotos, videos que no son pedagógicos.

Entrevistadora: ¿Todos los padres de los alumnos saben leer y escribir?

Entrevistada: Algunos no saben leer; hay alumnos que ni siquiera viven con sus padres; entonces en este caso el proceso se dificulta porque no se tiene el apoyo de los mismos. La mayoría saben leer y escribir.

Entrevistadora: ¿De manera general que hace la comunidad educativa para promover sus orígenes como afrodescendientes?

Entrevistada: se trabaja de manera articulada a través de actividades y en la mayoría de los casos se incorpora la comunidad en la planificación.

Entrevistadora: ¿Existen miembros de la comunidad que hablan alguna lengua africana o conocen algunos términos?

Entrevistada: Términos sí, pero ninguno la habla.

Entrevistadora: ¿Nunca ha venido alguna persona de África para darles inducción o enseñarle la lengua?

Entrevistada: No.

Entrevistadora: ¿O sea que tú consideras que es importante hacer la planificación teniendo presente la interculturalidad y afrodescendencia?

Entrevistada: sí; es importante porque ellos no pueden perder sus orígenes porque eso es lo que se busca; que los niños no pierdan su identidad.

Entrevistadora: ¿Ustedes trabajan con el término interdisciplinariedad en la educación? En la ley orgánica de educación hacen referencia a ello.

Entrevistada: claro, de alguna manera se ha respondido cuando ellos trabajan articuladamente.

Entrevistadora: ¿Qué particularidad observas tú que tienes tantos años en la comunidad con respecto al español hablado de manera general y la forma como hablan aquí en la comunidad?

Entrevistada: nuestro idioma para todos los venezolanos es por supuesto el español, pero ellos tienen su habla, forma de hablar o su dialecto propio; utilizan palabras o nombran palabras que a uno le parecen mal y quisiera corregirlo pero eso no debe hacerse porque ese es su dialecto, su forma de hablar, por ejemplo, ellos utilizan mucho el término “*primo*” y la expresión “*guá chico*”.

Entrevistadora: ¿Por qué será que se han ido perdiendo sus orígenes, sus raíces?

Entrevistada: Porque muchos se han ido hacia otros municipios; en San Felipe (la capital del estado Yaracuy) por ejemplo tenemos la urbanización Indio Yara que ellos invadieron.

Entrevistadora: ¿Es como desplazamientos?

Entrevistadora: Sí; se han desplazado para San Felipe, además de los que viven en Indio Yara, otros muchos viven en las Urbanizaciones San Antonio, San José; Banco Obrero. Eso ha hecho que hayan perdido su identidad aunque muchos a pesar de todo mantienen el dialecto.

ANEXO C: Entrevista 2

ENTREVISTA REALIZADA A LA PROFESORA LILIANA GRATEROL: DIRECTORA DE LA ESCUELA PRIMARIA ABIGAIL LOZANO DEL MUNICIPIO VEROES DEL ESTADO YARACUY DE VENEZUELA.

Entrevistadora: Profesora Liliana. ¿Cómo se planifica ahora en las escuelas primarias?

Entrevistada: Se trabaja de acuerdo a las necesidades establecidas en el PIC; este es el Proyecto Integral Comunitario que realizan permitiendo la participación de la comunidad y todo el entorno educativo; cuando hablamos de entorno educativo es comunidad educativa, padres y representantes; a ellos se les pregunta cuáles son las necesidades básicas que creen afectan el aprendizaje a los niños y niñas que pertenecen a esta comunidad. Se tabulan en porcentaje. De acuerdo a esto, se comienza a elaborar. Ellos dan una gama de necesidades y la reflejan en las fichas de inscripción y en base a ello luego hacen el PA: este es el Proyecto de Aprendizaje; aquí se indica cuáles son las áreas a abordar, contenidos según el tema del proyecto, estrategias, fecha y participantes y por ello los criterios a evaluar de acuerdo al grado; todo depende del grupo; los temas no los elige el docente sino lo eligen en conjunto padres madres, representantes niños y niñas: el Consejo Educativo en conjunto.

Entrevistadora: ¿Cómo abordan el tema de la lengua materna, criolla?

Entrevistada: Desde la parte ancestral: lo que es el nacimiento del niño, donde vive donde se cría y como se habla. Es decir, desde el punto de vista del léxico de cada alumno que ellos manejan; porque nosotros hemos sido muy golpeados o discriminados a nivel de sociedad por la forma como hablamos y por la condición de afrodescendientes.

Entrevistadora: ¿Los contenidos que se daban en lengua antes, es decir la gramática, formas expresivas, formas expresivas versificación ya no se trabajan?

Entrevistada: Sí se abordan pero a través de fábulas; con mitos y leyendas; ellos abordan los contenidos desde el contexto de la interculturalidad se les dan las versiones del habla común y estándar; la gramática se le da de manera teórica se le explica al alumno cómo es la palabra correcta y la que ellos usan o pronuncian. Ej.: el niño aquí no dice *quítate* sino "*quitate*", como muchas veces dicen "*er guá*" como expresión de asombro...

Entrevistadora: ¿Es decir que ustedes trabajan con la lengua estándar y también con los dialectos'?

Entrevistada: Sí.

Entrevistadora: ¿Debe haber la prioridad en cuanto a lo que tiene que ver afrodescendencia?

Entrevistada: Sí, claro.

Entrevistadora: ¿Hay personas en la comunidad que hablan algún dialecto afrodescendiente o africano?

Entrevistada: No; aquí no tenemos personas que lo hablen solo quedan los rasgos dialectales; ninguno habla la lengua. Solo queda el acervo cultural.

Entrevistadora: ¿Observan algún cambio de los presentados a través de las leyes y sus reglamentos?

Entrevistada: Faltan leyes todavía que nos permitan acrecentar el acervo pero sí tenemos. ¿Cuáles leyes los amparan? la Ley de Discriminación Racial, la Ley de la Afrovenezolanidad también tienen una Organización Afrodescendiente del municipio Veroes como la ROA. (Red de Organizaciones Afrodescendientes de Veroes) se forma con puras personas afrodescendientes....

Entrevistadora: Por ejemplo en el caso de Lengua: ¿Qué cree usted que debe enseñarse en lengua?

Entrevistada: En el caso de la lengua materna el Ministerio nos manda unas líneas magisteriales para abordarlo... Pero en sí, la importancia que nosotros le damos los veroenses, los chineros, los farrialeños a la lengua, es la preservación del léxico cultural; que los niños conozcan de acuerdo a las características idóneas de la escritura cuál es la palabra correcta ...y cuál es la que ellos usan; cómo se deben hablar y pronunciar; no obstante, debe saber cuál es la palabra estándar...; así por ejemplo ellos utilizan mucho los apodos.

Entrevistadora: ¿Cree qué sí se han dado cambios y apoyo para la exaltación de la afrodescendencia?

Entrevistada: Sí ha habido cambios.

Entrevistadora: ¿De qué manera cree usted que se pueda exaltarse la cultura afrodescendiente y su lengua?

Entrevistada: El acervo cultural de Veroes debe abordarse diariamente en los ambientes de aprendizaje o aulas de clase...el niño veroense no puede perder su acervo cultural; este debe decretarse. Veroes fue decretado Municipio Afrodescendiente por el trabajo que ha desarrollado en pro de esta cultura.

Entrevistadora: ¿Hay personas que han viajado a África a buscar elementos que puedan nutrir la cultura veroense?

Entrevistada: Sí; han estado cinco, diez, quince días por allá. Luego interactuamos con lo que traen.

Entrevistadora: ¿No han pensado solicitar al gobierno traer personas del África que puedan estar aquí todo el año formando a los docentes niños, docentes y comunidad en cuanto a la lengua africana?

Entrevistada: No; no han venido. En veroes no hemos tenido la oportunidad de compartir con personas venidas de África con esa misión pero si participamos mucho en congresos y encuentros con otras redes del país.

Entrevistadora: En cuanto al uso de las nuevas tecnologías ¿de qué manera han sido fortalecidos con ello?

Entrevistada: Nosotros hemos sido premiados con estos cambios. Tenemos 496 Canaimas o Canaimitas educativas en primaria, 58 portátiles Canaimas Red Salón, para los niños de primer grado.

Entrevistadora: ¿Los niños de primer grado no tienen Canaimita?

Entrevistada: La tienen pero en la escuela. A partir de segundo grado la llevan a sus casas.

Entrevistadora: ¿Hasta qué año le entregan la Canaima o Canaimita?

Entrevistada: Hasta el último año de bachillerato; es decir, hasta quinto año.

Entrevistadora: ¿Qué programas contiene la Canaima?

Entrevistada: Contiene las cuatro áreas básicas: lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales; dentro de cada una de ellas está inmersa la parte cultural e intercultural como un eje integrador porque ello es autóctono; de igual manera cada una de las áreas o contenidos se tiene que articular con los 15 planes y programas los cuales forman parte de las áreas especiales. De hecho, los textos la colección bicentenario forma parte de esos contenidos que hay que abordar.

Entrevistadora: ¿Las Canaimas sustituyen a los textos?

Entrevistada: No ellas no sustituyen al texto; ellas traen un contenido específico sobre ciertos contenidos que hay que abordar;

Entrevistadora: ¿Esos textos son regalados o donados por el gobierno?

Entrevistada: Sí; totalmente. Todo es gratuito

Entrevistadora: ¿Cómo se integra texto con Canaima?

Entrevistada: Ejemplo en el libro aparece un tema sobre la importancia de comunicación oral, entonces en la Canaima hay información o contenido de la comunicación oral.

Entrevistadora: ¿Y en cuanto a las estrategias que utiliza el docente?

Entrevistada: La estrategia básica es que debe articular las cuatro áreas de aprendizaje con los 15 planes y programas que envía el Ministerio.

Entrevistadora: ¿Cuál debe ser el perfil del docente?

Entrevistada: Debe tener un perfil especial que no puede ser comparado con el de otro docente por las características particulares de estas comunidades: que conozca las características y cultura de la comunidad; que le guste su trabajo; que no sea racista; que tenga deseos de enseñar; que se interese por las investigaciones que se promuevan para estas comunidades.

ANEXO D: Entrevista 3

ENTREVISTA REALIZADA AL ING. EN INFORMÁTICA OSCAR GARCÍA. RESPONSABLE DEL CEBIT DE LA COMUNIDAD DE FARRIAR DEL MUNICIPIO VEROES DEL ESTADO YARACUY.

Entrevistadora: ¿Cuánto tiempo tiene trabajando aquí ingeniero?

Entrevistado: Tengo 8 años trabajando aquí.

Entrevistadora: Ing. ¿Qué quiere decir CEBIT?

Entrevistado: Centro Bolivariano de Informática y Telemática.

Entrevistadora: ¿Que actividades realizan los niños en las computadoras?

Entrevistado: Bueno, las actividades siempre se planifican de acuerdo a la programación del docente por lo general se trabaja mucho con las efemérides; el día de hoy estamos trabajando por ejemplo con la tierra.

Entrevistadora: ¿Con qué frecuencia viene por ejemplo cada sección?

Entrevistado: Los de la escuela vienen por lo general cada tres semanas porque es un día para cada institución. Por ejemplo, los días martes vienen los de la escuela de Educación Especial: ese día es solamente para ellos. Los días miércoles vienen los niños de Preescolar y los días jueves vienen los niños y jóvenes de la Escuela Básica Abigail Lozano y entonces como hay nueve secciones en la Escuela Básica; una semana vienen unos, otra semana vienen otros y así van.

Los lunes y viernes más que todo es para la planificación, recepción y revisión de los equipos Canaima.

Entrevistadora: ¿Usted es de la comunidad?

Entrevistado: Sí yo soy de la comunidad y vivo aquí.

Entrevistadora: ¿Realizó todos sus estudios aquí en la comunidad?

Entrevistado: Bueno sí, desde kinder hasta bachillerato. La primaria en la Escuela Abigail Lozano, la secundaria en el Liceo Abigail Lozano y el preescolar en el que funciona aquí cerca de la Alcaldía.

Entrevistadora: ¿I los estudios universitarios dónde los realizó?

Entrevistado: En la Universidad Lisandro Alvarado de Barquisimeto del estado Lara.

