

Omnia Año 20, No. 2 (mayo-agosto, 2014) pp. 71 - 85
Universidad del Zulia. ISSN: 1315-8856
Depósito legal pp 199502ZU2628

Alfabetización en segunda lengua en las escuelas indígenas Wayuu del Estado Zulia: Currículum, políticas educativas y prácticas docentes

*Iris Castillo Rivero, Leonor Salazar de Silvera
y Vicente Llorent García*

Resumen

El objetivo de la investigación fue analizar las políticas de alfabetización en castellano empleadas por las docentes de Educación Preescolar de la Párrroquia Idelfonso Vásquez del Municipio Maracaibo, Estado Zulia. La investigación fue descriptiva-explicativa. Las técnicas de recolección fueron la entrevista y el análisis documental, siendo un cuestionario el instrumento utilizado. Dadas las características de la recogida de datos se optó por un análisis de la información cuali-cuantitativo. Se encontró que la alfabetización es predominantemente en castellano, con base en metodologías tradicionales. Los resultados indican que existe en los niños interés por la lengua escrita en castellano, pero presentan algunas dificultades de comunicación cuando la docente de aula desconoce la lengua materna. Se concluye que hace falta la ejecución efectiva de políticas de alfabetización cónsonas con el marco legal de la educación intercultural bilingüe y con los principios de una didáctica de la segunda lengua.

Palabras clave: Políticas de alfabetización, segunda lengua, niños Wayuu.

* Licenciada en Educación Mención Preescolar; Especialista en Lectura y Escritura; Diploma de Estudios Avanzados. Universidad del Zulia. iriscastillodecuauro@gmail.com

** Licenciada en Educación Mención Idiomas Modernos; Magister Scientiarum en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje; Doctora en Ciencias Humanas. Universidad del Zulia. leonorsalazar261@hotmail.com

*** Doctor en Educación; Profesor Universidad de Córdoba; Secretaria Departamento de Educación, España. vjllorent@uco.es

Alphabetization in a Second Language at Wayuu Indigenous Schools in the State of Zulia: Curriculum, Educational Policies and Teaching Practice

Abstract

The aim of this research was to analyze Spanish literacy policies employed by pre-school teachers in the Idelfonso Vásquez Parish in Maracaibo, State of Zulia. The research was descriptive and explanatory; data collection techniques were the interview and documentary analysis. A questionnaire was used as the instrument. Information was analyzed from a quali-quantitative perspective. Analyses revealed that literacy takes place predominantly in Spanish, based on traditional methodologies. Results showed that children are interested in the written language in Spanish but have some communication difficulties when the classroom teacher does not know their mother tongue. The main conclusion is that there is a need for implementing effective literacy policies that comply both with the legal framework for intercultural bilingual education and with the principles of second language teaching.

Keywords: Literacy policies, second language, Wayuu children, bilingual intercultural education, preschool education.

Introducción

Venezuela, como en latinoamérica en general (Llorent, 2004) es un mosaico multiétnico y pluricultural, pues la mezcla hispano-americana de la población se nutre también de extranjeros, afrodescendientes y numerosos pueblos indígenas distribuidos en los estados Zulia, Falcón, Lara, Trujillo, Mérida, Apure, Amazonas, Bolívar, Anzoátegui, Monagas, Sucre, Delta Amacuro y Guayana que la han impregnado de una cultura ancestral. La lengua oficial es el castellano, pero, desde el año 1999, la Constitución reconoce también como oficiales a las lenguas indígenas. Se trata de los idiomas de unos 37 pueblos indígenas cada uno con características culturales particulares en cuanto a organización política, vivienda, vestido, alimentación, pautas de crianza, actividades productivas y artísticas.

Particularmente, en este artículo nos hemos centrado en el pueblo indígena más representado en Venezuela, el pueblo *wayuu*, proveniente de la familia lingüística arawak que se encuentra ubicado geográficamente en la Península Guajira, de la que sólo le pertenecen a Venezuela tres mil ciento kilómetros cuadrados (3.140 km²); la mayor parte le pertenece al país vecino Colombia.

Los guajiros se denominan *Wayuu* que significa nosotros o gente. Todo aquel que no es indígena recibe el nombre de *alijuna* que significa extranjero. (Pérez, 1997). Su lengua es el *wayuunaiki*, usada en su gran mayoría por adultos y ancianos en el ámbito familiar y en algunas tradiciones. Su alfabeto fue aprobado por el Ministerio de Educación, Cultura

y Deportes, mediante la resolución N° 83 del 15 de marzo de 1982. Este alfabeto se fundamenta en el Alfabeto de lenguas Indígenas de Venezuela (ALIV) y está conformado por seis vocales (a, e, i, o, u, ü) y 16 consonantes (ch, j, k, l, m, n, ñ, p, r, s, sh, t, v, w, y (apóstrofo).

Según lo establecido en la Ley de Idiomas Indígenas (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2008), la alfabetización debe iniciarse en la lengua materna (L1), pues se considera que los pueblos indígenas tienen el deber y el derecho de usar de manera amplia y activa sus idiomas originarios en sus propias comunidades y en todos los ámbitos de la vida de la Nación. Los idiomas indígenas y el idioma castellano son los instrumentos indígenas en cualquier escenario e instancia pública o privada en todo el territorio nacional. De igual manera, se establece la corresponsabilidad del estado y las familias indígenas en la socialización y enseñanza de los idiomas indígenas a los niños indígenas, con el fin de que el conocimiento quede bien afianzado antes de enseñarles el idioma castellano como segunda lengua (L2).

Los niños wayuu nacen y crecen en medio de dos lenguas oficiales, el wayuunaiki y el castellano. El wayuunaiki es utilizado por adultos en las actividades cotidianas y en el comercio. Amodio (2005), señala que el bilingüismo es total en las familias que viven en las ciudades criollas, incluyendo a los niños en edad escolar y hasta con tendencia a dejar de lado la lengua wayuu.

En el ámbito educativo tenemos que en los pueblos indígenas existe la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), aprobada por el Decreto 283 del año 1979 y puesta en marcha en 1982 como Régimen de Educación Intercultural Bilingüe aplicada desde la década de los 80. Dicha modalidad persigue, según la Ley Orgánica de Educación vigente, en su artículo 27 lo siguiente:

Según esta ley, la educación intercultural transversaliza al sistema educativo y crea condiciones para su libre acceso a través de programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, valorando su cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitologías entre otros, así como también su organización social, económica, política y jurídica, todo lo cual constituye patrimonio de la Nación. La educación intercultural es obligatoria e irrenunciable en todos los planteles y centros educativos ubicados en regiones con población indígena hasta el subsistema de Educación Básica.

En línea con las propuestas actuales (López y Llorent, 2012), evidentemente en este caso la propuesta de escuela intercultural además debe añadir un segundo idioma y unas peculiaridades específicas del contexto social.

Así el Estado, como garante de la educación de todos los ciudadanos, en el Parágrafo h del artículo 6 especifica el uso del idioma castellano en todas las instituciones y centros educativos, salvo en la modalidad

de la Educación Intercultural Bilingüe Indígena, la cual debe garantizar el uso oficial y paritario de los idiomas indígenas y del castellano.

Ahora bien, los centros de educación inicial wayuu deben iniciar la alfabetización de manera intencionada desde el maternal (de cero a tres años) a fin de que los educandos se acerquen a la lengua escrita y descubran su valor social. En este caso, será el docente wayuu quien, con su formación y ajustándose al marco legal de la EIB, pueda concretar en la práctica los ideales de los pueblos y comunidades indígenas.

En atención a lo expuesto en los párrafos precedentes, esta investigación se planteó analizar las políticas educativas de alfabetización en segunda lengua en las escuelas indígenas Wayuu de la Parroquia Idelfonso Vázquez del Municipio Maracaibo, Estado Zulia. Los objetivos específicos fueron:

1. Describir las políticas educativas de alfabetización en segunda lengua en las escuelas indígenas Wayuu de la Parroquia Idelfonso Vázquez del Municipio Maracaibo, Estado Zulia.
2. Caracterizar los fundamentos teóricos que sustentan las políticas de alfabetización en segunda lengua implementadas en las escuelas indígenas Wayuu, de la Parroquia Idelfonso Vázquez del Municipio Maracaibo, Estado Zulia.
3. Determinar los efectos de las políticas educativas de alfabetización en segunda lengua implementadas en las escuelas indígenas Wayuu, de la Parroquia Idelfonso Vázquez del Municipio Maracaibo, Estado Zulia.

Enfoque metodológico

Esta investigación fue de tipo descriptivo-explicativa por cuanto buscó describir las políticas educativas que, en materia de alfabetización en segunda lengua, se han ejecutado en los Centros de Educación Inicial ubicados en la Parroquia Idelfonso Vázquez del Municipio Maracaibo, Estado Zulia. También, fue explicativa, por cuanto se intentó ir más allá de la descripción del fenómeno para identificar las posibles causas y los efectos o resultados de las políticas educativas implementadas. No experimental y transeccional porque se recolectaron los datos en un sólo y único momento para describir la variable y analizar los resultados (Arias, 2006; Hernández, Fernández y Baptista. 2006).

La población estuvo constituida por las 96 docentes de Educación Preescolar que laboran en los diez Centros de Educación Inicial ubicados geográficamente en la Parroquia Idelfonso Vázquez del Municipio Maracaibo, Estado Zulia. Administrativamente, estas instituciones pertenecen al Municipio Escolar Maracaibo N° 1, Zona Educativa- Región Zulia, dependientes del Ministerio del Poder Popular para la Educación.

No obstante, sólo se pudieron entrevistar 57 docentes, porque el resto no se encontraba en la institución por diversas razones de índole

personal (permiso por maternidad, consultas médicas y trámites personales). Estos 57 docentes representan el 59.3% de la población. Cabe resaltar que, para las investigaciones sociales un 30% de la población es una muestra representativa que permite generalizar resultados (Ramírez, 1999, citado por Arias, 2006).

Se escogieron dos técnicas de registro de la información:

1. Las entrevistas semiestructuradas
2. El análisis documental

Las entrevistas semiestructuradas se emplearon para conversar personalmente con las docentes y obtener información directa sobre las políticas y los lineamientos pedagógicos empleados en las aulas, así como los resultados en el rendimiento de los niños y niñas en el sistema escolar.

El análisis documental es una técnica que permitió analizar el rendimiento estudiantil de las instituciones seleccionadas en los aspectos relacionados con prosecución escolar, repitencia y deserción, con el propósito de determinar si existe relación entre los lineamientos pedagógicos para alfabetizar en la segunda lengua y el rendimiento escolar. A tal fin, se les solicitó a los directores de cada institución los informes finales del año escolar 2008-2009, para elaborar una matriz con los siguientes aspectos: matrícula inicial, matrícula final, número de alumnos promovidos y número de desertores. Hernández, Fernández y Baptista (2006), señalan que esta técnica resulta muy útil para analizar los procesos de comunicación en diversos contextos.

El instrumento se sometió al juicio de tres expertos (validez de contenido) en el área de educación. El cuestionario semiestructurado se aplicó a una muestra de diez docentes que laboran en instituciones de Educación Inicial que atienden población indígena en las mismas condiciones de la población de estudio. La confiabilidad del instrumento se obtuvo tras aplicar el cálculo del coeficiente de Kuder Richardson (Chávez, 1994). La confiabilidad fue de 0.76.

Para analizar los resultados del cuestionario semiestructurado se elaboró una matriz de datos en Excel. Se obtuvo la frecuencia de respuestas positivas y el porcentaje. Los resultados se analizaron de manera cualicuantitativa. Se procedió a analizar las interrogantes planteadas en la investigación y, finalmente, se prepararon los resultados en Tablas.

Resultados

Marco legal de la Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela

En este apartado, a través del análisis documental damos respuesta a los dos primeros objetivos de nuestra investigación sobre la descripción y categorización de las políticas de alfabetización en segunda lengua.

El régimen de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Venezuela se aprobó a través del Decreto 283 de fecha 20 de septiembre de 1979. Se concibe la Educación Intercultural Bilingüe como un subsistema que respeta las culturas indígenas y ayuda en la formación de los niños y jóvenes a desarrollarse en un contexto de relación e intercambio equitativo con la sociedad criolla sin abandonar la esencia de su cultura, estrategia actual similar ante la creciente diversidad cultural en Europa (Llorent *et al.*, 2013).

Los principios que han orientado a la EIB desde su fase experimental son: la autodeterminación de los pueblos, igualdad, libertad, pluralismo cultural, participación de los beneficios sociales del país, desarrollo pleno de la personalidad y tradición. Su fin era implantar un subsistema educativo intercultural bilingüe para el medio indígena que garantizara la democratización cualitativa y cuantitativa de los servicios educativos y la renovación creativa e imaginativa de la educación indígena, dentro del marco de la educación permanente.

Pero no fue hasta 1981 que comenzaron a darse algunas acciones curriculares y lingüísticas para implementarse entre las que figuran documentos como el manual normativo con los lineamientos filosóficos del régimen intercultural bilingüe, la caracterización fonológica de las lenguas indígenas de los grupos seleccionados para la primera implantación del decreto, alfabetos oficializados por el Ministerio de educación en marzo de 1982, libros de lectura en lengua indígena, programas de estudio diferenciados y un convenio con una fundación privada para la elaboración de manuales escolares bilingües sobre las culturas indígenas.

A partir de 1982 se incorporaron progresivamente los grados escolares, sin embargo, este decreto se vio seriamente influido por las tendencias políticas de la época y la crisis económica y social del país, lo que trajo como consecuencia

Con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), los pueblos indígenas tienen un panorama distinto, pues se le reconocen totalmente sus culturas y sus lenguas y se les garantiza respeto a todas sus manifestaciones por ser patrimonio cultural del país y de la humanidad. En el artículo 121 establece que “...*tienen derecho a mantener y a desarrollar su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores, espiritualidad y sus lugares sagrados al culto*”. Para ello, el Estado se compromete a fomentar “...la valoración y difusión de las manifestaciones culturales” de estos pueblos a través de una educación intercultural y bilingüe que atienda a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones.

El marco legal existente en el que se fundamenta la EIB comprende los instrumentos jurídicos siguientes: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999, Art. 121); Ley orgánica de educación (Asamblea Nacional, 2009, Art. 27); Ley orgánica para la protección de niños, niñas y adolescentes (Asamblea Nacional, 2008, Art. 36 y 60); Ley orgánica de los pueblos y comunidades indígenas (Asamblea Nacional 2005, Art. 79); Ley de idiomas indígenas (Asamblea Nacional, 2008, Art. 2 y 32).

Estos instrumentos resaltan el privilegio de las lenguas indígenas sobre el castellano por ser la lengua materna y por ser una construcción colectiva que no debe desaparecer de su cultura, con lo que estamos totalmente de acuerdo. Es obligatorio que en las instituciones educativas que posean población indígena se empleen los idiomas respectivos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, de modo que se garantice que la población aprenderá a usarlos en la cotidianidad.

Por su parte, la Ley de Idiomas Indígenas (2008) expresa que los idiomas indígenas y el idioma castellano son los instrumentos de comunicación entre el estado y los pueblos y comunidades indígenas, en cualquier escenario e instancia pública o privada en todo el territorio nacional. No obstante, no se observan las políticas educativas ni hay lineamientos explícitos sobre la importancia de alfabetizar en la lengua.

La alfabetización en castellano

Alfabetizar se ha definido tradicionalmente como la acción de enseñar a leer y a escribir, de conocer las letras, de descifrar un texto. La tarea de alfabetizar de manera formal se le ha asignado exclusivamente a la escuela y aunque se le reconoce a la familia un papel importante, ha sido la escuela el lugar donde el docente, desde su particular formación, ha aplicado determinados métodos y técnicas de enseñanza de la lectura y la escritura con cierta seguridad de que sus alumnos aprendan a leer y a escribir.

Los métodos más frecuentes de enseñanza de la lectura y la escritura se han caracterizado por estar impregnados de una alta dosis del pensamiento conductista, pues se concibe el aprendizaje por repetición y asociación. Los métodos más conocidos son los llamados métodos sintéticos (que parten de lo particular a lo general, letras, sonidos) y los métodos analíticos (parten de lo general a lo particular: palabras, frases y oraciones). Estos métodos fueron en su origen la panacea para alfabetizar en el ámbito escolar.

No obstante, a finales de los 70' empezaron a ser criticados duramente cuando la psicolingüística y la psicogenética ofrecieron una nueva forma de ver el aprendizaje de estos procesos por parte de los niños. Surgieron investigaciones inspiradas en los planteamientos teóricos de Piaget, Goodman, Smith, Halliday que le dieron otro sentido al aprendizaje de la lengua. El primer trabajo, pionero en el tema, fue realizado por las argentinas Ferreiro y Teberosky en el año 1979. Luego, le han seguido otros investigadores en Venezuela como Tellería (1996), quien aplicó la pedagogía interactiva en el aprendizaje de la lengua escrita.

Las nuevas concepciones de los procesos de lectura y de escritura se han dejado sentir en la bibliografía reciente. Leer es construir activamente significados a partir de lo leído, es decir, comprender. Siguiendo lo planteado por Goodman (1991), leer es un proceso de interacción entre un lector y el texto para reconstruir su sentido, poniendo en marcha sus

conocimientos previos, su competencia lingüística, teniendo un propósito en mente.

Por su parte, escribir es el acto en el que, utilizando la escritura, comunicamos nuestros pensamientos, sentimientos, puntos de vista de manera coherente a un destinatario que está ausente. Escribir ya no es copiar, ni mucho menos una tarea mecánica de hacer caligrafías ni dictados. Es producir diversos tipos de textos con una intención: informar, entretener, convencer, narrar, etcétera (Serrano, et al, 2002).

Leer y escribir son concebidas actualmente como las herramientas más poderosas para el aprendizaje del individuo. De esa manera accede al conocimiento de todas las áreas del saber, participa activamente en su desarrollo personal y social y del mundo globalizado.

Como estos dos términos han evolucionado, la alfabetización por supuesto tiene otra connotación. Un individuo alfabetizado es aquel que posee competencias lectoras y escritoras que lo convierten en un ser crítico, capaz de construir significados a partir de un texto y de comunicarse por escrito con coherencia y cohesión a través de textos autosuficientes.

Las transformaciones metodológicas que se han derivado de estas investigaciones están orientadas hacia la labor que la escuela y los docentes deben propiciar para adoptar un nuevo enfoque comunicativo, más funcional, de la enseñanza de la lectura y la escritura, que respete el proceso de aprendizaje del educando y que le haga experimentar situaciones significativas sobre el uso de la lectura y la escritura en la sociedad.

El castellano como segunda lengua: Concepciones teóricas

La enseñanza de la lectura y la escritura en una segunda lengua se ha nutrido de los resultados de estudios sobre la comprensión de lectura en programas de inglés como segunda lengua, así como de otras realizadas con niños en varios países latinos con comunidades indígenas como México, Colombia, Chile, Ecuador, Bolivia.

Hoy por hoy se cree que la escritura debe ser estimulada en lugar de ser enseñada, lo cual quiere decir que los alumnos deben escribir, leer y percibirse como escritores para que desarrollen interés y tengan oportunidades para descubrir las convenciones relevantes de lo que se está escribiendo, al mismo tiempo que despierta la sensibilidad por el lenguaje escrito.

Cuando se trata de enseñar una segunda lengua, generalmente, los docentes y profesores parten de la premisa de que es necesario comenzar por leer las unidades mínimas, palabras, frases y párrafos para que el alumno construya sus hipótesis acerca de la nueva lengua. Esta convicción surge a partir de la creencia de que la lectura funcionará como modelo primario para aprender las estrategias de escritura. A este respecto Krashen (1985), explica *que la competencia en la escritura se origina en las grandes cantidades de lectura que han sido automatizadas por el inte-*

rés o el placer. Para este autor, es importante que al estudiante tenga contacto con materiales lingüísticos interesantes, relevantes y comprensibles en la lengua meta para que el proceso de adquisición de la L2 avance fácilmente.

Cummins (1998), por su parte, plantea la hipótesis de interdependencia y explica que el proceso de lectoescritura en una lengua extranjera se da por transferencia de estrategias. Según el autor, existe una destreza cognitiva y académica subyacente común a todas las lenguas, la cual permite la transferencia de estrategias relacionadas con la lectura y la escritura a través de las lenguas. Por lo tanto, el aprendizaje de la lectura y la escritura en una lengua extranjera puede ser afectado por las capacidades de lectura y escritura que se posean en la lengua materna.

Otros autores han encontrado evidencias de que la escritura no se transfiere fácilmente de la lengua materna a la lengua extranjera (McLaughlin, 1987 y Carson, 1990 citados por Villalobos, 2001).

En resumen, existen dos planteamientos con respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura en una segunda lengua. Por un lado, parece existir una transferencia de estrategias de lectura y escritura de la L1 a la L2, constituyéndose en un factor importante para la adquisición de la lectura y la escritura en L2. Por el otro, se plantea que la transferencia de estrategias no se da de manera automática. Este último planteamiento significa que, en la relación lectura y escritura en L2, es importante la enseñanza.

Con respecto al momento para incluir la segunda lengua, Cummins (2002), sugiere que los niños empiecen a leer y a escribir en ambos idiomas a partir del segundo grado y que tanto la lectoescritura en L1 como el conocimiento de la L2 son determinantes valiosos de un desarrollo lectoescritor satisfactorio en L2.

Tomando en cuenta los señalamientos anteriores, consideramos que el docente indígena y el criollo, deben ayudar a los niños y niñas a aprender de una manera más efectiva y coherente para desarrollar y expresar sus ideas por medio de la forma escrita. La etnia Wayuu debe desarrollar destrezas comunicativas que le permitan intervenir adecuadamente en la sociedad y la escritura es un medio para ello.

Biord (2000), destacado lingüista y antropólogo venezolano, investigador de los pueblos indígenas venezolanos, señala que, con la oficialización de las lenguas indígenas en casi todos los países de América Latina y su uso en las escuelas y otros ámbitos públicos, existe una clara reivindicación de los derechos de estos pueblos por mantener y fomentar sus idiomas.

Sostiene, además, que esta situación debe acompañarse de estrategias para mejorar el español como segunda lengua, pues, argumenta que en la sociedad venezolana la participación indígena sufre una discriminación de tipo sociolingüística, por lo tanto, los pueblos indígenas deben adquirir el español como segunda lengua como una prioridad colectiva en tanto herramienta político-sociolingüística.

Didáctica de la lectura y la escritura en la Educación Inicial

Nunca será demasiado temprano para iniciar en los niños y niñas el contacto con el material escrito. Un ambiente lector es indispensable para que ellos y ellas comiencen a descubrir que algo dice. De allí la importancia que cobra el hecho de que la familia les ofrezca materiales escritos diversos, los acompañen en la lectura de textos, les permitan hojas blancas para hacer rayas, dibujar.

El currículo oficial del nivel Educación Inicial (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2005), ofrece lineamientos para aplicar desde la etapa maternal un enfoque comunicativo de la lengua escrita consustanciado con las nuevas concepciones de la lectura y la escritura. Prevé que el docente favorezca el desarrollo de la lengua oral, respete el proceso de adquisición espontáneo de la lengua escrita y le ofrezca diversidad de situaciones de aprendizaje que los lleven a descubrir las funciones de la escritura en una sociedad alfabetizada.

En este diseño curricular está planteada el área de aprendizaje Comunicación y Representación que comprende los componentes lenguaje oral, lenguaje escrito, expresión corporal, expresión plástica y representación. En el componente lenguaje escrito no se explicitan claramente los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, sin embargo al analizar los aprendizajes esperados se pueden inferir.

Por ejemplo, el currículo le sugiere al docente que emplee textos diversos que les permitan a los niños diferenciar entre el dibujo y la escritura, utilizar un índice (letra o imagen) para anticipar una palabra escrita. Igualmente, se sugiere realizar actos de escritura ante el niño o niña, escribir mensajes, elaboración de cartas, comentar ilustraciones y señales, inventar cuentos, historias, trabalenguas, poesías, entre otras.

Con respecto a las estrategias didácticas que se sugieren al docente de educación inicial, se revela un cambio en la concepción de alfabetización, pues en ningún párrafo se señala que se deben seguir los métodos convencionales de descifrado, sino que, por el contrario, podrá utilizar diversas estrategias significativas que conduzcan al niño y niña a experimentar situaciones reales de lectura y escritura que los lleven a descubrir sus verdaderos usos en la sociedad.

La finalidad del componente lenguaje escrito en el currículo es que, desde la edad maternal, los educandos tengan contacto con la lengua escrita a través de situaciones reales y funcionales que les desarrollen las competencias necesarias para la etapa de Educación Primaria y puedan rendir académicamente, bajando los niveles de repitencia y deserción típicos de esta etapa.

La perspectiva docente ante la alfabetización en las escuelas indígenas

Los resultados de la investigación se muestran tomando en cuenta los indicadores de cada dimensión de la variable.

Las docentes manifestaron en un 51% que la orientación recibida es que deben alfabetizar en las dos lenguas simultáneamente. El 39% expresó que la orientación es que deben comenzar con la lengua materna, el wayuunaiki. Sólo un 6% indicó que deben comenzar por la segunda lengua.

Con respecto al *uso del castellano*, el 88 % de las docentes usa siempre el castellano en sus clases. Las docentes se comunican en esta lengua con sus alumnos porque primero, en un 73% son docentes no indígenas (alijunas), y, segundo, que no hablan la lengua wayuunaiki. Sólo un 26% es perteneciente a la etnia. La presencia de docentes alijunas en escuelas wayuu implica que el castellano será la lengua que prevalezca sobre el wayuunaiki.

Con respecto a los métodos, las docentes explicaron que no utilizan un método exclusivo, sino que los combinan dependiendo de los avances en el aprendizaje de los educandos. El método silábico es usado por el 47%. El 33% utiliza también el método global. El 26 % ha recurrido al método fonético y sólo un 19% emplea el método alfabético.

En el *indicador estrategias didácticas*, los más altos porcentajes se ubican en las estrategias didácticas que se derivan de los métodos sintéticos que parten de las unidades mínimas del lenguaje como la repetición de las letras, las copias, los dictados y las caligrafías para que los niños mejoren la letra. Muy pocas incluyen las estrategias de lectura para desarrollar la comprensión lectora y la producción de textos coherentes. Es importante acotar que, durante las entrevistas, las docentes pidieron explicaciones de los términos predicciones, inferencias, verificación de hipótesis antes de responder si las usaban o no.

El 77% de las docentes utiliza los periódicos y revistas para que los niños recorten letras y palabras con la letra asignada. 72% utiliza la pizarra para trabajar la lectura y la escritura de manera colectiva. 70% usa los aprestos para que los niños desarrollen la motricidad fina al seguir líneas y puntos para formar las letras. Un 65% trabajó con cartillas, que es un texto que contiene las letras asociadas con imágenes de frutas, animales, etcétera, para que los alumnos identifiquen el nombre.

Los abecedarios son usados por el 46 % de las docentes entrevistadas. Un 35% asignó a los niños un libro de iniciación a la lectura que sigue el método sintético. El 30% incluyó los textos literarios y sólo un 9% trabajó con las enciclopedias.

En el *indicador Formación del docente* se encontró que, el 52% de las docentes es Licenciada en Educación Preescolar y 38% egresó de tecnológicos con el título de Técnico Superior Universitario en Educación

Preescolar. Sólo una docente es Licenciada en Educación Intercultural Bilingüe y cuatro no poseen el título, pero están cursando la carrera. De estas 57 docentes, 15 son wayuu y 42 son criollas.

Ante estos resultados, es importante acotar que el contexto indígena requiere docentes con el perfil adecuado para que den respuesta a los objetivos de esta modalidad del sistema educativo. Encontrar sólo una docente con formación en intercultural bilingüe y 15 docentes indígenas, revela que existe insuficiente cantidad de docentes en esta área y que existen pocos docentes indígenas para atender a la población escolar. De allí, que el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) deba tomar la medida de asignar docentes criollos a los Centros de Educación Inicial.

Las 57 docentes entrevistadas han realizado diversos cursos y talleres de actualización pedagógica, pero ninguno relacionado con la enseñanza del castellano como segunda lengua.

En cuanto a la *concepción de aprendizaje de la lengua escrita*, el 58 % de las docentes cree que se aprende por asociación. 49 % también piensa que es un aprendizaje que se da a partir de los fonemas de la lengua. El 44% expresó que es un proceso de construcción espontáneo en el educando. 42% cree que los niños aprenden repitiendo en voz alta las letras. Un 23% indicó que los niños y niñas aprenden a partir de textos con sentido. Y un 2% cree que a través de otras vías es posible este aprendizaje (el juego).

El 61% de las docentes expresó que las situaciones de aprendizaje en castellano despiertan el interés por la lengua escrita. Es decir que comienzan a interesarse por los textos, a preguntar, a hojear, así como a solicitarles que les lean un texto, preferiblemente cuentos.

En el *indicador resultados observados en los niños*, el 44% de las docentes observó que éstos comienzan a comprender los textos que se leen en voz alta, porque hacen preguntas, recuerdan información literal y expresan si les agradó o no lo que escucharon. El 39% señaló que los niños llegan a producir textos sencillos con palabras aisladas, como nombres de familiares, palabras cotidianas. El 35% asegura que los niños rinden académicamente.

El 9% de las docentes de las salas de cinco años manifestó que algunos alumnos logran escribir alfabéticamente, es decir, comienzan a utilizar las letras o grafías que les corresponden a las palabras; aumenta el reconocimiento de las letras y el desarrollo de habilidades motrices, así como también, observa que se incrementa el interés por escribir en letra cursiva.

Conclusiones

Esta investigación de tipo descriptivo –explicativa, permitió conocer la realidad educativa de las 10 instituciones de Educación Inicial de la Parroquia Idelfonso Vásquez, del municipio Maracaibo, en cuanto a las políticas de alfabetización en castellano.

Encontramos que el castellano (L2) se enseña simultáneamente con el wayuunaiki, pero con predominio del castellano, pues las docentes inician la alfabetización con éste. Los métodos sintéticos de enseñanza de la lectura son los más utilizados para alfabetizar, entre los que se encuentran los métodos silábicos y los fonéticos.

Las estrategias didácticas que prevalecen son las que se derivan de los métodos silábicos y fonéticos, entre las que figuran las copias, las caligrafías, lectura en voz alta de textos fragmentados y los dictados. Las estrategias de lectura que desarrollan la comprensión lectora no se utilizan y hasta se desconocen. Los recursos didácticos que complementan el aprendizaje de la lengua escrita son: los pizarrones, las cartillas, los aprestos, los periódicos y revistas, los libros de iniciación a la lectura, los abecedarios y los textos literarios. Menor uso tienen las enciclopedias.

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

El papel del sujeto de aprendizaje es el de un sujeto pasivo que, gradualmente, va memorizando y asociando letras, sílabas, fonemas, hasta formar palabras, frases y finalmente, párrafos. Alfabetizar es entonces, conocer el código y descifrarlo. En síntesis, las estrategias didácticas empleadas carecen de fundamentos teóricos conceptuales ajustados a los aportes de las investigaciones psicolingüísticas actuales, y carecen del rigor metodológico aportado por los adelantos en investigaciones del área de la didáctica de la lengua escrita.

Esta realidad puede explicarse desde la dimensión de la formación del docente, pieza clave en los cambios educativos. Sostenemos que, si éste carece de los conocimientos y de las herramientas para comprender los procesos de aprendizaje que ocurren en los sujetos de aprendizaje, no podrá favorecerlos de la manera más adecuada. De allí que, este punto serviría para reflexionar sobre el papel de las universidades nacionales y regionales en la formación de docentes de Educación Inicial idóneos para los contextos indígenas. Es realmente urgente que los docentes de los contextos indígenas tengan la formación a nivel de postgrado centrada en la didáctica de la lengua materna y segundas lenguas en contextos bilingües, así como también en la investigación, de manera que se genere conocimiento desde el aula, dirigido a subsanar paulatinamente los principales problemas asociados a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en estos escenarios.

Con respecto a los efectos de las políticas de alfabetización, encontramos que, a pesar de los métodos de enseñanza tradicionales utilizados por las docentes, los niños y niñas bilingües manifiestan interés por la lengua escrita. Ellos logran descubrir el carácter alfabético del castellano y su función comunicativa y social. Este tema pudiera ser tratado con mayor profundidad en otras investigaciones de tipo experimental que

dieran cuenta de los procesos de comprensión lectora. Algunas dificultades reseñadas parecen originarse de los métodos empleados en las aulas y por problemas en la comunicación niño- docente cuando éste no habla el wayuunaiki.

Para finalizar, la población escolar wayuu, así como todas las comunidades indígenas del país, debe recibir una educación ajustada a su cosmovisión, cultura e idioma tal como lo establece el marco jurídico El aprendizaje del castellano tiene como finalidad convertirlos en lectores y escritores autónomos como bien lo denominan Serrano, et al (2002) y Biord (2000) al definirlos como instrumentos de tipo sociocultural. Pero, antes debe aprender su lengua materna para que pueda transferir las competencias a la segunda lengua, como bien lo afirma Cummins (2002). Para ello se requieren docentes dispuestos a cambiar lo tradicional e improductivo por lo actual y funcional en una sociedad del conocimiento y de la información, además de un Estado docente que cree los mecanismos para que cada pueblo indígena pueda educarse en y por la interculturalidad.

Referencias bibliográficas

- Amodio, Emanuele (2005). Pautas de crianza entre los pueblos indígenas de Venezuela. Jivi, Piaroa, Ye'kuana, añú, Wayuu y Warao. Caracas: La primera prueba.
- Arias, Fidias (2006). **El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica**. Caracas: Epísteme.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2008). Ley de Idiomas Indígenas. **Gaceta oficial** N° 37.453. Caracas.
- _____ (2009). Ley Orgánica de Educación. **Gaceta oficial** N° 5629 Extraordinario de fecha 15 de agosto de 2009. Caracas.
- _____ (2005). Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas.
- _____ (2008). Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. **Gaceta oficial** N° 38.974 del 16 de julio de 2008. Caracas, Venezuela.
- Biord, Horacio (2000). La adquisición del español como segunda lengua en comunidades indígenas de Venezuela: reflexiones sobre una herramienta de fortalecimiento sociocultural. **Ponencia presentada en el XIX Encuentro Nacional del docente e Investigadores de la Lingüística**. Cumaná, Venezuela.
- Chávez, Nilda (1994). **Introducción a la investigación educativa**. Maracaibo: Ars Gráfica.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). **Gaceta oficial** N°36.860. Caracas.

- Cummins, Jim (1998). **Bilingual education and English immersion: The Ramirez report in theoretical perspective**. En: I. A. Heath y C. J. Serrano (Eds.). *Annual editions: Teaching English as a second language*. 231-236. Guildford, Connecticut: Dushkin/McGraw-Hill.
- _____ (2002). **Lenguaje, poder y pedagogía**. Madrid: Ediciones Morata.
- Goodman, Kenneth (1991). **El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo**. En Ferreiro, E. Gómez, M. P., **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. 13-27. México: Siglo XXI.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2006). **Metodología de la investigación**. México: Mc Graw Hill.
- Krashen, Stephen D. (1985). **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. Nueva York: Longman.
- Llorent, Vicente J. (2004). La identidad cultural indígena. La Educación ante la diversidad Social Mexicana. **Cuestiones Pedagógicas** 16, 103-118.
- Llorent B., Vicente; Llorent, Vicente J.; Mata, José M.; Messina, Roberta (2013). Valutazione della autostima e della motivazione al successo scolastico in studenti Luso-africanos della Scuola Secondaria del Portogallo. **CADMO**, Anno XXI, n°1, p. 23-40. DOI: 10.3280/CAD2013-001003.
- López-Azuaga, Rafael y Llorent, Vicente J. (2012). ¿Cómo podemos organizar un centro educativo intercultural? Propuestas prácticas desde España. **Omnia**. Revista Interdisciplinaria de la División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación, 18 (1) pp. 23-45.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2005). **Currículo de educación inicial**. Caracas: Grupo didáctico 2001.
- Pérez Esclarín, Antonio (1997). **Los guajiros**. Maracaibo: Fe y alegría.
- Pocaterra, Jorge (2002). **Süchonyuu mmakaa. Los hijos de la tierra**. Caracas: Melvin.
- Serrano de Moreno, María Stella; Peña, Josefina; Aguirre, Rubiela; Figueroa, Pilar; Madrid, Alix Y Cadenas, Ivonne (2002). **Formación de lectores y escritores. Orientaciones didácticas**. Mérida, Venezuela: Ex Libris.
- Solé, Isabel (1992). **Estrategias de lectura**. Barcelona, España: ICE/Grao.
- Tellería, María Begoña (1996). **Aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva**. Mérida, Venezuela: Ediciones del Postgrado de Lectura y escritura de la Universidad de los Andes.
- Villalobos, José (2001). **Didáctica de la lectoescritura en las lenguas extranjeras: una propuesta integradora**. Mérida, Venezuela.