

Lenguaje, diversidad cultural y currículo

El docente indígena como alfabetizador en contextos bilingües wayuu

IRIS CASTILLO* | VICENTE J. LLORENT**
LEONOR SALAZAR*** | MERCEDES ÁLAMO****

El propósito de esta investigación ha sido describir el procedimiento didáctico empleado por las docentes interculturales bilingües para alfabetizar a los niños wayuu en la educación inicial. Se realizó un estudio descriptivo, transeccional y de campo con las docentes de educación intercultural bilingüe (EIB) de un distrito urbano de Maracaibo, estado Zulia. El análisis de datos fue cualitativo y cuantitativo y revela que la población infantil de 3 a 6 años está siendo alfabetizada con ambas lenguas mediante métodos sintéticos, con predominio de la segunda lengua y muy pocas posibilidades de contacto con la escritura en wayuunaiki (L1). Se concluye la necesidad imperiosa de formación de los docentes de EIB en la enseñanza de la lengua indígena del pueblo wayuu. Las instituciones de educación superior tienen un gran reto en esta tarea, y el Estado venezolano debe mirar con mayor atención a esta modalidad del sistema educativo.

The purpose of this paper is to describe the didactic procedure used by bilingual inter-cultural teachers in teaching Wayuu children to read and write in preschool education. Descriptive, cross-sectional field research was carried out among teachers of bilingual inter-cultural education (BICE) in an urban district of Maracaibo, in the state of Zulia. The data analysis was qualitative and quantitative, and reveals that children between 3 and 6 years of age are being taught to read and write both languages through synthetic methods, with a predominance of the second language and little possibility of contact with writing in Wayuunaiki (L1). The paper's conclusions point to the pressing need to train BICE teachers in the teaching of the Wayuu people's indigenous language. Higher educational institutions face daunting challenges in this respect, and the Venezuelan government must look more closely at this part of the educational system.

Palabras clave

Alfabetización en lengua indígena
Formación del profesorado
Wayuu
Contextos bilingües
Currículo
Diversidad cultural

Keywords

Literacy in indigenous language
Teacher training
Wayuu
Bilingual contexts
Curriculum
Cultural diversity

Recepción: 17 de octubre de 2017 | Aceptación: 13 de julio de 2018

* Profesora de la Universidad del Zulia (Venezuela). Doctora en Educación por la Universidad de Córdoba (España); especialista en lectura y escritura, diploma de Estudios Avanzados, Universidad del Zulia (Venezuela). Línea de investigación: alfabetización en los centros de educación en la comunidad indígena wayuu. CE: iriscastillodecuauero@gmail.com

** Profesor de la Universidad de Córdoba (España). Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla (España). Licenciado en Ciencias de la Educación con el Primer Premio Nacional. Líneas de investigación: educación, sociedad y diversidad, a nivel nacional e internacional. CE: vjllorent@uco.es

*** Doctora en Ciencias Humanas por la Universidad del Zulia (Venezuela); Magister Scientiarum en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. CE: leonorsalazar261@hotmail.com

**** Profesora de la Universidad de Córdoba (España). Doctoranda del Programa de Educación de la Universidad de Córdoba (España). Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Córdoba (España). Líneas de investigación: formación del profesorado; diversidad cultural. CE: mmalamo@uco.es

INTRODUCCIÓN

El pueblo wayuu, conocido también como los *guajiros*, es uno de los 52 pueblos indígenas que habitan en Venezuela. Es, además, el pueblo indígena más numeroso, con 413 mil 437 ciudadanos según los datos reportados en el último Censo de Población y Vivienda que se realizó en el 2011; esta cifra representa 57 por ciento del total de la población indígena venezolana (INE, 2015). Geográficamente, los guajiros tienen como espacios ancestrales la Península Guajira, territorio perteneciente tanto a Venezuela como a Colombia, no obstante, en las últimas décadas se han desplazado hacia las zonas urbanas de Maracaibo, la capital zuliana, así como hacia otros municipios de la entidad y algunos estados del país.

El wayuu es un pueblo con características culturales y lingüísticas particulares que conserva su gentilicio, sus tradiciones y su organización política y social, aun con las fuertes presiones de la cultura dominante (Polo y Ojeda, 2014). Su lengua materna, el wayuunaiki, es utilizada indistintamente por niños, jóvenes y adultos. Tradicionalmente, es la madre quien se ocupa de enseñar la lengua a los hijos, pero en el ámbito escolar queda a discreción de los docentes interculturales bilingües que laboran en las instituciones educativas de educación inicial (de 0 a 6 años) y de educación primaria (de 6 a 12 años).

Los Centros de Educación Inicial (CEI) wayuu del estado Zulia tienen la responsabilidad de atender a sus educandos y contribuir con el aprendizaje y el desarrollo integral desde su gestación hasta los seis años, o hasta el ingreso a la educación básica (MED, 2005). La Ley Orgánica de Educación (2009) determina que se debe brindar educación intercultural bilingüe (EIB) de manera obligatoria, basada en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y comunidades indígenas, y valorar su idioma, cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitologías.

Esta misma ley establece que se deberá garantizar el uso oficial y paritario de los idiomas indígenas y del castellano.

Los niños wayuu entre cero y seis años están en pleno proceso de adquisición del wayuunaiki, su lengua materna (L1), que es usada predominantemente en el contexto familiar y en las actividades propias de sus tradiciones (Gómez, 2006). Por su parte, el castellano, la segunda lengua (L2), está presente en la cotidianidad: en las escuelas, en la comunidad y en el resto de las instituciones de la región, ya que es la lengua usada mayoritariamente. Muchas familias wayuu han permitido que las nuevas generaciones adquieran la lengua materna para preservar la cultura; otras han insistido en que los hijos aprendan el castellano y olviden el wayuunaiki, motivados por la vergüenza étnica (Oquendo, 2014).

El alfabeto del wayuunaiki, de la *familia lingüística arawak* (Álvarez, 2007; Pocaterra, 2002) se basa en el sistema de alfabeto de lenguas indígenas (ALIV) fundamentado en el trabajo desarrollado por los hermanos Mosonyi (Álvarez, 2016; González, 2002; Mosonyi y Mosonyi, 2000). El alfabeto del wayuunaiki está conformado por 22 letras, de las cuales seis son vocales y 16 son consonantes. Las vocales son: *a, e, i, o, u, ü*. Y las consonantes son: *ch, j, k, l, m, n, ñ, p, r, s, sh, t, v, w, y,*' (saltillo).

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

En tal sentido, se realizó una investigación en un distrito urbano de Maracaibo, estado de Zulia, Venezuela, a fin de describir

el procedimiento didáctico empleado por las docentes interculturales bilingües para alfabetizar a los niños wayuu desde la educación inicial.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Alfabetización en lengua materna en un contexto bilingüe

Una de las tareas asignadas a la escuela en los primeros años de escolaridad es la alfabetización, definida de manera muy simple como enseñar a leer y a escribir; no obstante, desde el siglo XX se ha venido concibiendo como el desarrollo de competencias lectoras y escritoras eficientes en el mundo moderno. Esto es, que las personas puedan comprender eficientemente cualquier texto y puedan comunicarse por escrito para satisfacer diversas necesidades de comunicación. Leer y escribir son, pues, dos habilidades interrelacionadas que usan la misma lengua, pero son procesos distintos (Aguirre, 2004; Schnell, 2015). Por lo tanto, en adelante, los procesos de lectura y de escritura se explicarán por separado.

La lectura se define en la actualidad como un proceso en el que un lector interactúa con el texto para construir significados a partir de él, según el modelo interactivo (Cassany *et al.*, 2008; Goodman, 1996). El lector pone en juego sus competencias lingüísticas y comunicativas, así como los objetivos que guían su lectura para comprender la información visual que le ofrece el texto. En este sentido, la didáctica plantea una serie de estrategias pedagógicas que pueden ser llevadas al aula para que el alumno aprenda, además del código escrito, a interactuar y comprender los diversos textos que se encuentran en su entorno.

La mayoría de los docentes cree que para enseñar una lengua debe partir de las unidades mínimas: las letras, las sílabas y los fonemas, para luego introducir las frases, oraciones y párrafos. Esta forma de proceder es propia del modelo de procesamiento ascendente de la lectura, y podría ser la razón por la que los métodos

sintéticos (llámense silábicos, fonéticos y alfabéticos) siguen enquistados en las escuelas, con prácticas de repetición y memoria, propias de la escuela conductista, que alejan a los aprendices de la esencia de la lectura. Para enseñar a leer en cualquier lengua, se deben ofrecer textos diversos e interesantes que permitan que los niños aprendan a leer haciéndolo.

Las estrategias de lectura han sido definidas por los investigadores reconocidos en el área como aquellas que ocurren en los lectores cuando éstos leen. Estas estrategias del lector han sido divididas en tres grupos: estrategias antes de la lectura o prelectura, estrategias durante la lectura y estrategias después de la lectura (Santiago *et al.*, 2007; Solé, 2001). Por tanto, se coincide en trabajar la comprensión lectora antes de comenzar a leer el texto, a partir de lo que se puede predecir o anticipar sólo con el título de la obra.

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

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

Respecto a la escritura como objeto de estudio, ésta sufrió un cambio de paradigma cuando, influenciada por los avances de la psicología cognitiva, se interesó por conocer los

procesos cognitivos que ocurren en el escritor cuando éste escribe; antes de los ochenta sólo se hacía énfasis en el texto como producto. Los distintos enfoques con los que se ha estudiado el proceso de la escritura, así como las innumerables investigaciones que han ofrecido distintos matices para explicar este proceso desde el ámbito escolar, coinciden en concebirlo como la expresión de los pensamientos y de los sentimientos, a través de signos escritos en cualquier soporte, con la intención de comunicar significados a un destinatario particular.

Compartimos la definición que ofrecen Serrano *et al.* (2002: 21) al concebirla como:

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

Para escribir bien, apuntan estas autoras, será necesario, además, que el escritor conozca el código escrito, que sepa utilizarlo en una situación concreta, que use estrategias de composición y que sea capaz de comunicarse de manera clara y coherente, según las distintas situaciones de comunicación. Para Cummins (2002), es importante comenzar la alfabetización en lengua materna y posteriormente introducir la segunda lengua, pues así se podrán transferir a ésta las competencias desarrolladas con la L1.

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

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

Didáctica de la lengua escrita

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

Es indispensable que los niños descubran el valor funcional que tiene la lengua escrita en su contexto para que la aprendan con sentido (Aguirre 2004; Angulo, 2004; Barboza y Peña, 2014). Con base en estos argumentos teóricos, la didáctica de la lectura y la escritura en la educación inicial se fundamenta en los numerosos aportes teóricos que investigadores reconocidos (Salmón, 2009; Serrano *et al.*, 2002; Solé, 2001) han hecho a este campo de estudio, y gracias a los cuales se cuestionan los métodos de enseñanza de la lectura y

escritura que son contrarios a como procede el niño al construir su lengua escrita.

Lo anterior significa que el docente indígena debe dejar de ver a los niños/as wayuu como tábulas rasas o recipientes vacíos que deben ser llenados de conocimientos. Hoy se sabe que el niño construye conocimientos desde el hogar con sus múltiples encuentros con la familia, la comunidad y con los medios de comunicación masiva.

El docente debe conocer la evolución de la lengua escrita desde el nivel presilábico hasta el nivel alfabético (Tellería, 1996). Debe manejar con claridad los procesos de aprendizaje de los aspectos formales de la lengua escrita, como la ortografía, los signos de puntuación, la segmentación y la orientación espacial; inclusive, debe descubrir cómo los niños van diferenciando los números de las letras, lo que es frecuente ver en sus escritos de educación inicial (Ferreiro y Teberosky, 1997). En nuestra opinión, el docente indígena debe adoptar un nuevo paradigma en cuanto a la concepción de aprendizaje de la lengua escrita y, consecuentemente, de la enseñanza.

Consideramos importante agregar un factor indispensable para la alfabetización: el nivel socioeconómico de las familias wayuu. Ferreiro y Teberosky hacen mención especial de este factor en una investigación (1997) en la que participaron sujetos que provenían de sectores de la clase baja y media de Buenos Aires. Al comparar las respuestas, las autoras concluyeron que había diferencias notables entre los niños de uno y otro sector, relacionadas con el contacto que unos y otros tenían con material escrito en el ambiente familiar.

El pueblo indígena, en su mayoría, vive en condiciones de pobreza que les impide proveer a sus hijos de textos y de equipos tecnológicos que favorezcan un contacto frecuente con la lengua escrita. Los docentes indígenas deben conocer y respetar el proceso particular de construcción de la lengua escrita que hace el niño y niña wayuu y reconocer las diferencias individuales que existen en virtud de su mayor o menor contacto con lo escrito. Todo lo anterior constituye el fundamento teórico que sustentaría una planificación y una enseñanza de la lengua escrita coherente con la forma como aprenden los niños.

Tabla 1. Marco legal venezolano de la alfabetización en lenguas indígenas
Artículos de los distintos instrumentos legales

Instrumentos legales venezolanos	Derecho a una educación propia	Reconocimiento de las lenguas indígenas	Derecho a aprender su lengua materna	Derecho a aprender una segunda lengua	Deber de las instituciones educativas	Deber del Estado
CRBV* (1999)	121	9 y 119	121	—	121	121
Ley orgánica de los pueblos y comunidades indígenas, 2005	74, 75	94	79	79	80 y 81	27, 83, 77 y 95 numeral 5
Ley de idiomas indígenas, 2008	31	2 y 94	31	32	31	27, 34 y 35
Ley orgánica para la protección de niños, niñas y adolescentes (LOPNNA) 2008	60	36	36	—	—	60
Ley Orgánica de Educación (LOE) 2009	27	27	27	—	27	27

* Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

Fuente: elaboración propia.

Bases legales de la alfabetización en lengua indígena

El sustento legal de la alfabetización en lengua materna para los pueblos indígenas venezolanos está establecido, en primer lugar, en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) de 1999; así como en otras leyes, que han sido aprobadas progresivamente, en las que se amplía el derecho de cada pueblo a usar sus lenguas sin discriminación alguna y se establece el deber que tienen las instituciones educativas de enseñarlas, con la cooperación de las familias (Tabla 1).

Además, el derecho de los pueblos a aprender su lengua materna y, particularmente, una

lengua indígena, así como el deber del Estado de garantizar ese derecho, están establecidos en instrumentos jurídicos de reconocimiento universal, como la Declaración universal de los derechos humanos (1948); la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas; la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas; el Convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales 1989 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT); la Convención sobre los derechos del niño y la Declaración universal de derechos lingüísticos, entre otros (Tabla 2).

Tabla 2. Marco internacional de la alfabetización en lenguas indígenas
Artículos de los distintos instrumentos legales

Instrumentos legales internacionales	Derecho a una educación propia	Reconocimiento de las lenguas indígenas	Derecho a aprender su lengua materna	Derecho a aprender una segunda lengua	Deber de las instituciones educativas	Deber del Estado
Declaración universal de los derechos humanos de la ONU, 1948	26	2	—	—	—	—
Pacto internacional de derechos civiles y políticos; Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales, 1966	—	2 y 26	27	—	—	27
Convenio 169 sobre los pueblos indígenas y tribales, 1989	27 y 29	28.3	28.1	28.2	26 y 27.3	2.1, 27
Convención sobre los derechos del niño aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989	30	30	30	—	—	17 literal d, y 29 literal c
Declaración universal de derechos colectivos de los pueblos, 1990	—	9.1	9.1	—	—	—
Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas. Resolución 47/135 del 18 de diciembre de 1992	2.1	2	4.3	—	4.3	1, 4
Declaración universal de los derechos lingüísticos, 1996	23, 27	8, 9, 12, 13 y 15	24, 26, 27 y 29	29.2	24 y 25	29.1
Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, 2007	14	13	15	—	14	13 y 15

Fuente: elaboración propia.

Para facilitar la comprensión de estas bases legales, en la Tabla 2 se resumen los artículos relacionados con el reconocimiento de las lenguas indígenas; la alfabetización en lengua materna y en otras lenguas; el deber de las instituciones educativas en contextos indígenas; y el papel del Estado como garante de los derechos establecidos.

En el contexto venezolano, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela reconoce a los pueblos indígenas como pueblos originarios ancestrales, a diferencia de las constituciones anteriores, que los desconocieron. El marco legal actual se destaca por establecer una educación propia que se ajuste a las particularidades culturales y lingüísticas de estos pueblos; además, asienta la importancia de enseñar la lengua materna como un derecho irrenunciable, y el deber del Estado y de las instituciones educativas para garantizarlo.

En el plano internacional, es patente la protección a los pueblos indígenas del mundo en cuanto a su derecho a utilizar, aprender y preservar sus lenguas maternas, y el deber de los Estados a cumplir tales disposiciones. Además, se observa cómo el Estado venezolano se ha ajustado progresivamente a garantizar lo que estos instrumentos han establecido desde el siglo pasado para proteger los derechos de los pueblos originarios.

Si realmente los pueblos indígenas están convencidos de que es necesario preservar su lengua a como dé lugar, y reconocen el importante papel del Estado para lograrlo, cuentan con suficientes herramientas para luchar por ejercer este derecho. Por otro lado, resalta el importante papel que juega la educación para garantizar que las nuevas generaciones se identifiquen con todos los aspectos característicos de su cultura, la valoren y la transmitan.

MÉTODO

Diseño

El objetivo de la investigación perfiló un diseño de investigación no experimental, transec-

cional y de campo. Se trató de una investigación no experimental porque no se manipuló la variable del estudio y se realizó bajo el enfoque cuali-cuantitativo para la recolección y análisis de los datos. Es descriptiva y transecional porque los datos se recolectaron y describieron en un solo momento, en un tiempo único (Hernández *et al.*, 2006).

Participantes

Esta investigación se llevó a cabo en el distrito urbano Idelfonso Vásquez del municipio Maracaibo, estado Zulia, en Venezuela, pues en ésta viven muchas familias wayuu bilingües. La población estuvo constituida por las 12 docentes indígenas wayuu (todas mujeres) de la modalidad de educación intercultural bilingüe del nivel de educación inicial. Se trató, pues, de una población finita, ya que se conocía la cantidad de unidades que la integraban según información suministrada en la zona educativa Zulia por la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe.

Instrumentos

Para esta investigación se utilizaron dos tipos de métodos de recogida de información: la observación y la entrevista.

Se diseñó una hoja de observación para registrar los aspectos relacionados al proceso de enseñanza del wayuunaiki, así como sus planificaciones: objetivos, contenidos, estrategias didácticas, recursos y evaluación.

Para las entrevistas se diseñó un cuestionario de tres partes. La primera parte recoge datos personales y laborales del docente con siete ítems que versan sobre aspectos como la edad, pertenencia al pueblo indígena, competencias comunicativas y tiempo dedicado a la EIB. La segunda parte se centró en la formación de la docente; contiene seis ítems sobre los aspectos relacionados con estudios realizados y formación para la alfabetización en contextos bilingües. La tercera y última parte contiene 17 ítems: ocho son cerrados, de escala tipo Lickert (con cinco opciones de respuesta

cada uno), y nueve son preguntas abiertas. Las preguntas cerradas abordan el procedimiento didáctico y las abiertas se formularon para que las docentes tuvieran plena libertad para responder sobre los métodos, contenidos, estrategias y recursos utilizados en el aula para enseñar a leer y a escribir en lengua indígena.

Procedimiento

Se realizaron dos observaciones no participantes a cada docente de EIB para registrar los aspectos mencionados anteriormente. Para la observación, a cada docente se le asignó un código de identificación (D1, D2, D3... D12).

Una vez realizadas las observaciones y las entrevistas a todas las docentes, se procedió a codificar y analizar los datos, todo ello con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS). De los análisis se obtuvo la frecuencia de respuestas y los porcentajes. Estos resultados se analizaron de manera cuantitativa y cualitativa para dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estudio en cuestión ofreció abundantes datos, por lo que sólo reflejaremos aquí los indicadores relacionados con el procedimiento didáctico empleado por las docentes para alfabetizar en lengua materna.

Frecuencia de uso de la lengua

La Tabla 3 indica que 58.3 por ciento de las docentes de EIB usa *casi siempre* el wayuunaiki en sus clases. Este dato es de relevancia en esta investigación, dado que es el único contacto que tienen los niños y niñas con su lengua

Tabla 3. Uso del wayuunaiki en clase

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	7	58.3
Siempre	5	41.7
Total	12	100

Fuente: elaboración propia.

materna, en el ámbito escolar. El 41.7 por ciento usa *siempre* el wayuunaiki durante sus clases. En este porcentaje se encuentran las docentes de EIB que laboran en centros donde el alumnado, en general, habla su lengua materna.

Las clases de EIB tienen una duración de 45 minutos y cada docente atiende una o dos veces por semana al mismo grupo. De hecho, cada docente entrevistada tiene su horario publicado en la dirección de las instituciones educativas donde se evidenció esta frecuencia. Algunas sólo atienden el turno diurno, de 7 a 12 horas; otras sólo el vespertino, de 13 a 17 horas. Un tercer caso es una docente que atiende ambos turnos y que, por esa razón, le distribuyen las secciones durante la semana.

Lo anterior permite plantear que la duración de la clase de EIB vulnera lo establecido en la constitución nacional y las leyes, por cuanto las disposiciones establecen que la lengua indígena debe ser la primera lengua que aprendan los niños y niñas. Inclusive, se viola la disposición del Decreto 1795 que exige la obligatoriedad del uso de la lengua materna en las instituciones educativas donde haya población indígena.

Además de contravenir el marco legal, también se puede señalar que el hecho de que los niños aprendan primero la segunda lengua contradice lo planteado por Cummins (2002) en relación con la necesidad de iniciar el aprendizaje en lengua materna y luego introducir la segunda lengua, a fin de que los niños puedan transferir las competencias aprendidas en L1, a la L2.

Lengua con la que el docente inicia la alfabetización

En cuanto a este indicador, se encontró que ocho docentes (66.7 por ciento) inician el proceso de alfabetización en ambas lenguas, tres de ellas lo hacen con el wayuunaiki (25 por ciento) y sólo una con el español (8.3 por ciento). En la Tabla 4 se analizan sus respuestas.

Tabla 4. Inicio del proceso de alfabetización

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

Fuente: elaboración propia.

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

Por supuesto que, como ya se mencionó, no se debe olvidar que el pueblo wayuu es bilingüe por la necesidad apremiante de comunicarse con el entorno, que mayoritariamente habla el español, pero esto no justifica que se inicie la alfabetización en español si los educandos ya son hablantes de su lengua materna. Lo anterior acentúa el bilingüismo sustractivo en el distrito urbano, como lo plantea

Amodio (2005), quien afirma que en las ciudades criollas el bilingüismo es total en los niños en edad escolar, pero con tendencia a dejar de lado el wayuunaiki.

El hecho de que 66.7 por ciento de las docentes inicie la alfabetización con ambas lenguas, basadas en el bilingüismo de los educandos, implica que los creen hablantes competentes de la segunda lengua; pero a la edad de 3 a 6 años esto no es del todo cierto. Apenas se encuentran construyendo la lengua escrita de su entorno, según los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1997) y de Tellería (1996), referidos a la evolución de la lengua escrita.

Se considera, por tanto, que el lineamiento que se le debe ofrecer a las docentes de EIB del distrito urbano Idelfonso Vásquez es que alfabeticen en wayuunaiki; sólo así los educandos wayuu podrán descubrir sus aspectos particulares en la semántica, morfosintaxis, fonología y pragmática, para acceder luego al español.

Métodos de alfabetización

En lo que atañe los métodos de alfabetización, se encontró que los docentes de EIB usan los métodos sintéticos de enseñanza de la lectura y la escritura, conocidos desde finales de la década de los setenta como métodos tradicionales, y son: el silábico, el alfabético y el fonético. En la Tabla 5 se muestran los resultados correspondientes a cada uno de ellos.

Tabla 5. Método que se usa para enseñar a leer en wayuunaiki

Método	Frecuencia	Porcentaje
Silábico	3	25
Alfabético	8	66.7
Fonético	1	8.3
Total	12	100

Fuente: elaboración propia.

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

Urge, pues, replantear esas prácticas de lectura para que las docentes de EIB proporcionen experiencias significativas en el aula, tal y como sucede en la cotidianidad, según lo que plantean Aguirre (2004), Angulo (2004) y Barboza y Peña (2014). La docente puede ofrecer situaciones en las que lea en voz alta textos

informativos sobre algún suceso importante en la comunidad wayuu; recetas tradicionales para elaborar un alimento o una bebida típica, como la chicha de maíz (bebida hecha con maíz fermentado); o un cuento o mito cosmogónico que interese al grupo. A través de éstas y otras situaciones podrá fomentar el intercambio de opiniones, la confrontación de ideas y el disfrute de la palabra escrita.

Un análisis similar merecen los métodos empleados para enseñar a escribir, pues 41.7 por ciento emplea los métodos silábicos y alfabéticos. La Tabla 6 muestra 41 por ciento de preferencia por estos dos métodos, cuya aplicación propicia que las docentes de EIB trabajen primero la copia y la escritura de las vocales y las consonantes, y después las sílabas, en su intento por enseñar a sus alumnos a escribir.

Tabla 6. Método que usa para enseñar a escribir en wayuunaiki

Método	Frecuencia	Porcentaje
Silábico	5	41.7
Alfabético	5	41.7
Fonético	2	16.7
Total	12	100

Fuente: elaboración propia.

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

Valoración de la lengua materna L1

En lo que respecta a este indicador, se encontró que 100 por ciento de las docentes de EIB

considera importante la enseñanza del wayuunaiki desde el nivel de educación inicial. Las respuestas de algunas docentes de EIB fueron bastante homogéneas; para ilustrar claramente la valoración de la lengua se cita textualmente lo expresado por ellas durante las entrevistas:

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

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

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

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

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

Estas cinco respuestas revelan cuatro aspectos de gran relevancia: primero, que las docentes de EIB están convencidas de la importancia de enseñar el wayuunaiki desde este nivel, porque saben que a estas edades (de cero a seis años) los niños y niñas pueden aprenderlo más fácilmente (Cummins, 2002); segundo, para que valoren la lengua como elemento importante de su cultura y no sientan vergüenza étnica al emplearla en cualquier espacio (Pocarterra, 2009); tercero, que las nuevas generaciones continúen usando y rescatando la lengua,

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

Esta valoración de las docentes hacia la lengua materna debe verse fortalecida con una formación adecuada en la enseñanza de la lengua materna para que se logren los objetivos de la educación intercultural bilingüe en ese distrito urbano. No se pueden quedar sólo en buenas intenciones; habrá que trabajar arduamente para alcanzarlos.

Resultados de las observaciones de clase

De las 24 observaciones de clase que se realizaron se encontraron los siguientes datos:

- El 100 por ciento de las docentes observadas utilizan ambas lenguas durante sus clases. La educación intercultural bilingüe se ofrece en sesiones de 45 minutos una o dos veces por semana a cada grupo de niños de 3 a 6 años.
- El predominio de los métodos sintéticos para enseñar a leer y a escribir en L1. Las estrategias didácticas que utilizan las docentes, en su mayoría, son copias, escritura de letras y palabras sueltas. Estas prácticas están bastante alejadas del proceso de escritura como se concibe actualmente. Durante las observaciones no se registraron situaciones distintas en las que los niños escribieran otros tipos de textos, como cuentos, mensajes o poesías, con la ayuda del docente, en prácticas colectivas. Los docentes de EIB tienen, en la didáctica de la lengua escrita, una gama de posibilidades para que sus alumnos, aun de estas edades, puedan experimentar la expresión de saberes, sentimientos y emociones a través de signos escritos, convencionales y no convencionales. Dubois (2011)

es muy clara en su reflexión cuando afirma que educamos en la escritura cuando se crean los espacios para que los alumnos se expresen a través de ella, cuando les brindamos tiempo para la reflexión, para que revisen sus escritos y para que discutan sus significados.

- Los recursos didácticos: se observó que las aulas disponen de un espacio para libros, revistas y cuentos, pero en castellano. Hay muy pocos libros en wayuunaiki, lo cual se convierte en un obstáculo que impide el contacto intenso con material impreso. Se observaron lápices, crayones, hojas blancas, cuadernos, pizarrones y rótulos elaborados por las docentes. Pero, indudablemente, faltan textos y materiales que estén escritos en wayuunaiki. Las docentes expresaron que, debido a esa falta de material, recurren a las traducciones de canciones infantiles y de cuentos tradicionales que ellas mismas hacen, a la elaboración de láminas y a otros recursos para utilizarlos en el aula. En resumen, las docentes cuentan con más materiales impresos en castellano: tienen periódicos, suplementos, revistas, catálogos de productos de cosméticos y utensilios para el hogar, folletos, poesías, trabalenguas, en fin, todo lo que circula en la sociedad.

La iniciativa de traducir del castellano al wayuunaiki constituye un valioso aporte del docente de EIB en la ejecución de sus planes para la enseñanza del wayuunaiki en el aula. Estas iniciativas deberían ser tomadas en cuenta por los organismos competentes para promocionar la publicación de textos de esta naturaleza y, con ello, contribuir a que los educandos tengan mayores posibilidades de contacto con la lengua escrita en su idioma materno.

Esta deficiencia de textos en wayuunaiki debe ser atendida por el Estado venezolano a través de sus políticas lingüísticas para los pueblos indígenas de manera imperiosa, pues, de lo

contrario, las lenguas se mantendrán en la oralidad, con el peligro inminente de la extinción.

CONCLUSIONES

La alfabetización en la lengua materna es imprescindible para los guajiros simplemente porque los derechos no se discuten, son irrenunciables e intransferibles. Esta lengua tiene a su favor innumerables hablantes de todas las edades. Tiene su alfabeto aprobado. Su gramática ha sido estudiada y se continúa estudiando por lingüistas wayuu y por criollos, tanto nacionales como extranjeros.

Lo que sí es discutible es el modo en el que las docentes proceden con la enseñanza del wayuunaiki por tratarse de una lengua indígena, ya que la tendencia de estas lenguas es al debilitamiento progresivo y su posible extinción; esto como consecuencia del posicionamiento de una lengua dominante en una sociedad caracterizada por procesos comunicativos globalizados. En este sentido, las acciones que se puedan hacer desde lo local, regional y nacional deben ir encaminadas hacia la utilización creciente de la lengua por sus hablantes, la creación y divulgación de materiales impresos y de medios de comunicación en L1, así como la participación de la familia como transmisora de la lengua y la cultura en las nuevas generaciones.

Con la muestra estudiada se evidenció que no existe un proceso de planificación de la alfabetización en L1 coherente ni adaptado a los actuales enfoques de la enseñanza de la lengua escrita. Las clases de EIB tienen una duración de escasos 45 minutos semanales; los planes presentan deficiencias en cuanto al diagnóstico de las competencias orales y escritas de los niños y niñas; la enseñanza de la lengua escrita parte de enfoques tradicionales al emplear métodos, técnicas y estrategias derivadas de métodos sintéticos; la cantidad de materiales impresos en lengua materna es insuficiente; y la evaluación está centrada en aspectos poco relevantes de la lengua escrita (descifrado y trazado de letras).

Se considera necesario, entonces, que desde los órganos competentes en materia de educación, las autoridades municipales —incluyendo al personal directivo de las instituciones educativas—, velen por el cumplimiento de las funciones y tareas del docente y acompañen a éste con procesos de supervisión y formación para que de manera gradual se logre minimizar, si no erradicar, las debilidades detectadas.

La educación intercultural bilingüe, como modalidad del sistema educativo, requiere, para su éxito, de un entramado de aspectos complejos si realmente se quiere preservar la diversidad cultural de los pueblos indígenas venezolanos. Esta modalidad requiere de docentes indígenas que reúnan el perfil

profesional, que estén comprometidos con las causas de sus pueblos y convencidos de la importancia de educar en el respeto a la diversidad. Asimismo, requiere de políticas lingüísticas coherentes para la preservación de las lenguas indígenas y para la alfabetización progresiva y adecuada en castellano.

Se necesita una política seria que permita que abunden los textos monolingües y bilingües aptos para sus lectores. Urge la construcción de un currículo de educación intercultural bilingüe oficial que ofrezca directrices a todos los docentes de forma explícita, de manera que no se deje al azar ni a la decisión personal algo tan apremiante como lo es la enseñanza de la lengua materna.

REFERENCIAS

- AGUIRRE, Rubiela (2004), “La lectura y la escritura en la escuela”, en Josefina Peña González y Stella Serrano de Moreno (comps.), *La lectura y la escritura en el siglo XXI*, Mérida (Venezuela), Editorial Venezolana, pp. 70-79.
- AGUIRRE, Rubiela (2007), “La escritura como proceso en el aula”, *Legenda*, vol. 12, núm. 9, pp. 45-51.
- ÁLVAREZ, José (2007), “Vocalic Mora Augmentation in the Morphology of Guajiro/wayuunaiki”, *Lingua Americana*, vol. 11, núm. 20, pp. 119-142.
- ÁLVAREZ, José (2016), “El comportamiento asimétrico de las consonantes laríngeas en wayuunaiki (guajiro)”, *Lingua Americana*, vol. 20, núm. 38, pp. 56-73.
- AMODIO, Emanuele (2005), *Patrones de crianza entre los pueblos indígenas de Venezuela. Jivi, Piaroa, Ye'kuana, Añú, Wayuu y Warao*, Caracas, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/La Primera Prueba.
- ANGULO, D. (2004), “La escritura colectiva, una estrategia para aprender a componer textos”, en Josefina Peña González y Stella Serrano de Moreno (comps.), *La lectura y la escritura en el siglo XXI*, Mérida, Editorial Venezolana, pp. 83-100.
- BARBOZA, Francis y Francisca Peña (2014), “El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria”, *Educere*, vol. 18, núm. 59, pp. 133-142.
- CASSANY, Daniel, Marta Luna y Gloria Sanz (2008), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- CUMMINS, Jim (2002), *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, Madrid, Morata.
- Decreto 1795, Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 37.453, 29 de mayo de 2002.
- DUBOIS, María Eugenia (2011), “Educar en la lengua escrita, educar por la lengua escrita”, *Legenda*, vol. 15, núm. 12, pp. 122-133.
- FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky (1997), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.
- Gobierno de Venezuela-Ministerio de Educación y Deportes (MED) (2005), *Educación inicial. Bases curriculares*, Caracas, Grupo didáctico 2001.
- GÓMEZ, Remedios (2006), “Prácticas socializadoras en la cultura wayuu”, *Frónesis*, vol. 13, núm. 1, en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-62682006000100003&lng=en&tng=en&refineString=null&SID=NIVLeAiIaURVc4rdg9j&timeSpan=null (consulta: octubre de 2017).
- GONZÁLEZ, Zaida (2002), “Reseña del *Manual de lenguas indígenas de Venezuela*, de Esteban Emilio Mosonyi y Jorge C. Mosonyi”, *Boletín de Lingüística*, vol. 17, pp. 124-127.
- GOODMAN, Kenneth (1991), “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo”, en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, pp. 13-27.

- GOODMAN, Kenneth (1996), "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística", *Textos en Contexto*, año 6, núm. 2, pp. 78-89.
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2006), *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2015), *Censo nacional de población y vivienda 2011. Empadronamiento de la población indígena*, Caracas, Instituto Nacional de Estadística.
- IPIÑA, Enrique (1997), "Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 13, núm. 1, pp. 99-109.
- Ley de Idiomas Indígenas (2008), *Gaceta Oficial* N° 37.453, Caracas, Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.
- Ley Orgánica de Educación (2009, 15 de agosto), *Gaceta Oficial* N° 5629, extraordinario, Caracas, Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.
- Ley orgánica de pueblos y comunidades indígenas (2005), Caracas, Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.
- Ley orgánica para la protección de niños, niñas y adolescentes (2008, 16 de julio), *Gaceta Oficial* N° 38.974, Caracas, Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.
- MOSONYI, Esteban Emilio y Jorge Mosonyi (2000), *Manual de lenguas indígenas de Venezuela*, Caracas, Fundación Bigott.
- OQUENDO, Luis (2014), "Estrategias de desarrollo del español como segunda lengua para estudiantes indígenas universitarios", *Lengua y Habla*, núm. 18, pp. 107-117.
- PAZ, Ramón (2003), *El burrito y la tuna*, Caracas, Ekaré.
- POCATERRA, Jorge (2002), *Süchonyuu mmakaa. Los hijos de la tierra*, Caracas, Melvin.
- POCATERRA, Jorge (2009), *Narraciones de los abuelos wayuu*, Caracas, Fedupel.
- POLO, Nicolás y Guillermo Ojeda (2014), "Mirada a la cultura wayúu, base de su sistema normativo", *Verbum*, vol. 9, núm. 9, pp. 109-117.
- SALMÓN, Ángela (2009), "Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües", *Lectura y Vida*, vol. 30, núm. 4, pp. 62-69.
- SANTIAGO, Álvaro W., Myriam C. Castillo P. y Dora Luz Morales (2007), "Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura", *Folios: Revista de la Facultad de Humanidades*, núm. 26, pp. 27-38.
- SCHNELL, Eva (2015), "El modelo interactivo de escucha y lectura: una estrategia para diseñar actividades comunicativas a partir de las destrezas pasivas", *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, vol. 41, núm. 1, pp. 191-199.
- SERRANO, Stella, Josefina Peña González, Rubiela Aguirre de Ramírez, Pilar Figueroa de Acosta, Alix Madrid de Forero e Ivonne Cadenas (2002), *Formación de lectores y escritores autónomos. Orientaciones didácticas*, Mérida (Venezuela), Ex Libris.
- SMITH, Frank (1997), *Para darle sentido a la lectura*, Buenos Aires, Aique.
- SOLÉ, Isabel (1999), *Cuentos indígenas venezolanos*, Maracaibo (Venezuela), Fe y Alegría-Centro de Formación "Padre Joaquín".
- SOLÉ, Isabel (2001), *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó/ICE.
- TELLERÍA, María Begoña (1996), *El proceso de aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva*, Mérida (Venezuela), Universidad de los Andes-Ediciones del Posgrado de Lectura y Escritura.