

¿Qué pasa en primer grado?

Investigación sobre la lectoescritura inicial
en idioma k'iche' y español en cuatro
municipios de Totonicapán

Proyecto de Desarrollo Santiago - PRODESSA

Guatemala, Noviembre 2016

¿Qué pasa en primer grado?

Investigación sobre la lectoescritura inicial en idioma k'iche' y español en cuatro municipios del departamento de Totonicapán

Este estudio fue realizado por Verónica Mérida y Florencio Montúfar, con la conducción de Federico Roncal y el apoyo logístico de Aura De León.

Proyecto de Desarrollo Santiago, PRODESSA

En el marco del Proyecto Aprendizaje para la Vida apoyado por CRS y USDA

Guatemala, noviembre de 2016



Esta publicación se realizó gracias al apoyo financiero del Departamento de Agricultura de los Estados Unidos, bajo convenio de cooperación No. FFE-520-2013/029-00. Sin embargo, no refleja necesariamente las opiniones o políticas del Departamento de Agricultura de los Estados Unidos, tampoco supone la aprobación del Gobierno de los Estados Unidos a las referencias a marcas, productos comerciales u organizaciones.

Nota de edición: En este informe las expresiones las maestras, los maestros, los estudiantes, las estudiantes, los niños, las niñas y otras similares, son utilizadas en forma indistinta y variada con la finalidad de dar cuenta de la presencia, participación y protagonismo de las mujeres en estos procesos sociales y educativos. Más del 70% de las docentes encuestadas en este estudio son mujeres.

Tabla de contenidos

Resumen ejecutivo	5
Introducción	7
1. Contexto de la investigación	9
1.2. El programa aprendizaje para la vida	10
2. Marco referencial	12
2.1. Contextos sociolingüísticos.....	12
2.2 Tipologías lingüísticas de escuelas.....	14
2.3. Lectoescritura inicial en contextos bilingües	17
a. Definición de lectura y escritura	17
b. Importancia del aprendizaje de la lectoescritura	21
c. Neurociencia de la lectura y la escritura.....	22
d. Aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos bilingües.....	25
2.4. Investigaciones sobre primer grado y lectoescritura.....	31
2.5. Otros estudios sobre educación bilingüe	33
2.6. Los idiomas en contacto, sus sistemas gramaticales	40
3. Diseño de la investigación	46
3.1. Fuentes de información e instrumentos utilizados	47
3.3. Definición de la muestra del estudio	50
3.4. Proceso de recolección de la información.....	52
4. Análisis de resultados y hallazgos	55
4.1. Descripción de las escuelas estudiadas	56
a. Las escuelas	56
b. Los estudiantes de primero primaria	58
c. Las maestras de primero primaria.....	59
d. Habilidades lingüísticas de las maestras	61
4.2. Perfil lingüístico de los estudiantes de primer grado	62
a. Uso del idioma.....	63
b. Dominio del idioma	66
4.3. Resultados de la evaluación de la lectoescritura en los niños y niñas.....	71
4.4. La enseñanza de la lectoescritura.....	79

a. El idioma en el aula	79
b. El tiempo para Comunicación y Lenguaje	80
c. Recursos presentes en el aula	81
d. Percepciones de las maestras	83
5. Conclusiones	85
6. Recomendaciones	89
7. Referencias bibliográficas.....	92

Siglas y acrónimos

ACEM, Asociación de Centros Educativos Mayas

CCRE, Comisión Consultiva de Reforma Educativa

CNE, Consejo Nacional de Educación

CNEM, Consejo Nacional de Educación Maya

CRS, Catholic Relief Services, es la agencia internacional humanitaria de la comunidad católica de los Estados Unidos

COPARE, Comisión Paritaria de Reforma Educativa

DIGEBI, Dirección General de Educación Bilingüe, Ministerio de Educación

DIGEDUCA, Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación

EBI, Educación Bilingüe Intercultural

ENBI, Escuela Normal Bilingüe Intercultural

MINEDUC, Ministerio de Educación

Pembi-Gtz, Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural de la Cooperación Técnica Alemana

PRODESSA, Proyecto de Desarrollo Santiago

Proeimca, Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centro América

USAID, United States Agency for International Development: Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional

USDA, United States Department of Agriculture: Departamento de agricultura de los Estados Unidos.

Resumen ejecutivo

El documento que tiene en sus manos es el informe de la investigación sobre lectoescritura inicial en idioma k'iche' y español realizado en 2016 en las aulas de primer grado de sesenta escuelas oficiales de cuatro municipios del departamento de Totonicapán: Momostenango, San Andrés Xecul, Santa Lucía La Reforma y San Bartolo Aguas Calientes.

La investigación fue realizada por la organización PRODESSA en el marco del programa "Aprendizaje para la Vida" Fase I, que se ejecutó con fondos del Departamento de Agricultura de los Estados Unidos (USDA) y gracias al apoyo de Catholic Relief Services (CRS).

El estudio se propuso tres objetivos: (1) la descripción del perfil lingüístico de los niños y niñas de primer grado; (2) evaluar las destrezas alcanzadas por los niños y niñas en lectoescritura inicial en idioma k'iche' e idioma español hacia el final del año escolar (agosto y septiembre de 2016); y (3) describir aspectos claves del proceso de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura inicial en español y k'iche'.

La investigación se realizó utilizando recursos cualitativos y cuantitativos. Partió de la descripción de la situación lingüística de las niñas con la aplicación del instrumento Perfil Lingüístico en idiomas español y k'iche'; incluyó la evaluación de las habilidades para leer y escribir en idioma español y k'iche' de los niños con la Prueba de Lectoescritura Inicial desarrollada por PRODESSA; y se aplicaron guías de observación en el aula y entrevistas semiestructuradas a las maestras y directoras de los establecimientos. Todo esto se desarrolló en una muestra aleatoria de sesenta escuelas de los cuatro municipios indicados.

A partir de la información que reportaron las directoras se tiene que el total de estudiantes en primero primaria en las 60 escuelas que conformaron la muestra era de 1,865 estudiantes, 902 eran niños y 963 niñas. Los estudiantes de primer grado a quienes les fueron aplicados los instrumentos de investigación, fueron un total de 453; 235 niños y 218 niñas. Representan el 24.28% de los estudiantes presentes en estos establecimientos.

Dentro de los principales hallazgos del estudio destaca la presencia de dos idiomas que pueden ser considerados maternos en un grupo importante de niños y niñas. Esto significa que al llegar a primer grado, un porcentaje importante de la niñez de estos municipios domina ambos idiomas (español y k'iche') y los usa para comunicarse con sus familiares y amigos.

Los datos muestran que la mayoría de la niñez de primer grado es bilingüe, y tiene un mejor dominio oral del español que del idioma k'iche'.

Respecto a las destrezas de lectoescritura en cada idioma, se constató que la mayoría de niños y niñas logra un nivel aceptable de lectura y escritura de palabras sueltas en idioma español, pero no están alcanzando las competencias establecidas en el Currículo Nacional Base: leer y

comprender textos cortos, y mucho menos, expresarse por escrito a través de oraciones con sentido.

Los resultados de las pruebas de lectoescritura inicial y las observaciones de aula coinciden en que se está privilegiando la enseñanza de la lectoescritura en idioma español, en detrimento del k'iche', aun cuando la niñez es bilingüe.

El estudio explora las prácticas y concepciones de las y los maestros de primer grado; y en este sentido muestra la confusión existente entre el uso oral de ambos idiomas durante el proceso de enseñanza y el idioma o idiomas en los que se enseña a leer y escribir.

Finalmente, la descripción del conjunto de situaciones: años de permanencia del mismo docente en el grado, uso de materiales en el aula para enseñar la lectoescritura, autopercepción de los docentes sobre su dominio de ambos idiomas, perfil lingüístico de los niños, resultados de aprendizaje objetivos en cada idioma, entre otros; ofrecen una aproximación valiosa para comprender lo que está sucediendo en primer grado en esta región del país.

Esta investigación es un esfuerzo por dar a conocer las condiciones y los resultados de aprendizaje en las aulas de primer grado del sector oficial, en un contexto donde conviven dos idiomas y ofrecer recomendaciones para la formulación de políticas públicas basadas en la evidencia. Esperamos que sea de utilidad.

Finalmente, agradecemos con mucho aprecio la entusiasta colaboración de las docentes y las niñas en la realización de esta investigación.

Introducción

El acuerdo de paz sobre Identidad y Derecho de los Pueblos Indígenas (1995) señala que “el idioma es uno de los pilares sobre los cuales se sostiene la cultura, siendo en particular el vehículo de la adquisición y transmisión de la cosmovisión indígena, de sus conocimientos y valores culturales... se deberá adoptar disposiciones para recuperar y proteger los idiomas indígenas, y promover el desarrollo y la práctica de los mismos.” Para ello el gobierno quedó comprometido en promover el uso de los idiomas indígenas en el sistema educativo, a través de una Reforma Educativa que pondría en marcha diferentes acciones para fortalecer la diversidad cultural y la interculturalidad.

Veinte años después estos compromisos siguen vigentes, ya que los esfuerzos del Estado no han generado cambios significativos sobre lo que ocurre en las escuelas. Si bien se realizó una reforma curricular que incorpora a nivel declarativo contenidos culturales de los pueblos indígenas y existen algunos cambios positivos en el sistema educativo, como la ampliación de cobertura; los idiomas indígenas y sus culturas aún no ocupan el lugar que les corresponde en los procesos formales de enseñanza aprendizaje.

Aunque la educación ha pasado del compromiso exclusivo de la lectoescritura a una serie de compromisos con los derechos humanos, la productividad y el desarrollo mismo, -asumiendo la premisa de que a mayor educación, mayor desarrollo económico- la escuela guatemalteca para los sectores sociales más pobres sigue teniendo condiciones muy similares a las que tenía varias décadas atrás.

En este contexto social se ha acumulado suficiente evidencia de que la pobreza es el mayor obstáculo para que la educación alcance mejores resultados. En la medida que avanza la pobreza, el acceso y aprovechamiento de la educación disminuye. Por ello, proyectos y programas que ayudan a mitigar la pobreza en las familias tienen como consecuencia efectos positivos en la educación de las nuevas generaciones, evidenciando que mejores condiciones de vida tienen como consecuencia mayores posibilidades de aprovechar la educación como factor generador de oportunidades.

En el ámbito sociocultural, los idiomas indígenas siguen teniendo un estigma de inferioridad, gracias al racismo presente en la sociedad guatemalteca y el español se sigue imponiendo como el idioma de prestigio, heredero del colonialismo que promulgó durante siglos la consigna: *“para salir de la pobreza y dejar de padecer la discriminación, es condición indispensable integrarse a la cultura dominante y asumir su idioma.”* Una consecuencia de esto es la disminución paulatina de la población que habla los idiomas indígenas, específicamente en las generaciones más jóvenes. En un contexto de racismo y marginación social por razones étnicas, ocurre que la población excluida, en su esfuerzo por salir de la marginación, se distancia del idioma y la cultura que la sociedad y el Estado asocian a dicha condición.

Por lo anterior, los investigadores consideramos que no debe asumirse la idea de que los pueblos indígenas están renunciando a su idioma; son el contexto social y el Estado los que están

generando incentivos que empujan a las jóvenes generaciones a abandonar el idioma indígena y asumir el español como idioma principal. Si bien la identidad es más amplia que el idioma, éste representa el principal vehículo de esa identidad.

La presente investigación se coloca frente a este contexto de exclusión y racismo, y se formula estas preguntas: ¿qué está ocurriendo en primer grado en las escuelas oficiales?, ¿el Estado, a través del Ministerio de Educación, está generando las condiciones adecuadas para revertir el profundo racismo y la exclusión social que dieron origen al conflicto armado interno?, ¿nuestra sociedad ofrece condiciones adecuadas para que los niños y niñas de comunidades indígenas aprendan a leer y escribir en su idioma ancestral, y también en español?

Para responder estos cuestionamientos se realizó la presente investigación exploratoria y descriptiva, que a través de recursos cualitativos y cuantitativos presenta una fotografía de una parte muy importante de la educación guatemalteca, específicamente la educación oficial en contexto indígena rural en primer grado, en el grado donde el Estado transmite con mas claridad un mensaje clave a las nuevas generaciones: qué idioma y qué cultura es importante aprender para esta sociedad.

Esperamos que los datos, el análisis y la evidencia que se presentan en este informe de investigación contribuyan a establecer acciones, estrategias y políticas para superar los problemas identificados en el aprendizaje de la lectoescritura inicial en contextos bilingües rurales.

El informe cierra presentando algunas conclusiones que buscan dar respuesta a las preguntas y recomendaciones para la aplicación de programas y proyectos en educación a partir de lo encontrado en los casos estudiados.

Sirvan pues los datos y reflexiones presentes en este informe para fortalecer el debate sobre la educación en Guatemala y la definición de acciones eficaces de mejora.

1. Contexto de la investigación

En teoría, la Educación Bilingüe Intercultural se ha planteado para toda la población, sin embargo, en la práctica se ha considerado como una propuesta de entrega educativa para las poblaciones cuyo idioma materno es diferente al español, específicamente si es el idioma indígena de la región.

Para describir esta población se pueden utilizar como referencia los datos de la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida del año 2014 -ENCOVI 2014- que realizó el Instituto Nacional de Estadísticas. La población estimada para Guatemala durante el año 2014 fue de 15,979,118 guatemaltecos y guatemaltecas. Las características lingüísticas de esta población son las siguientes:

- a. El 70.52% de la población tiene como idioma materno el castellano o español.
- b. El 19.74% de la población reportó que aprendió el castellano como segunda lengua.
- c. El 9.74% de la población reportó que no habla el castellano. Los idiomas indígenas que más personas hablan y que no hablan el castellano son: el Q'eqchi' con un 4.97%, el K'iche' con un 1.73% y el Mam con un 0.93%

Estos datos permiten identificar que un 30% de la población guatemalteca tiene un idioma diferente al español como materno. Es esta población la que se estaría beneficiando de la EBI, ya que se plantea que en los primeros años de primaria el aprendizaje de la lectoescritura debe realizarse en el idioma materno y el idioma español como una segunda lengua.

Pero los datos de toda la población pueden variar en relación a las personas que realmente están en la escuela. En este sentido los datos de la ENCOVI 2014 permiten un análisis de la población que se encuentra en la escuela primaria.

En el caso de las personas que se encuentran estudiando en primaria al momento de la encuesta se encontró que el 83.75% son estudiantes que les enseñaron a hablar en español, mientras que las personas que aprendieron a hablar en un idioma diferente al castellano (entre los que están los idiomas mayas, garífuna y xinka) representan el 16.25% de la población.

Aquí se observa una primera variación importante, de un 70.52% de la población que tiene el español como idioma materno, contrasta con que la población que está en la escuela primaria el 83.75% tiene el español como idioma materno. Esta diferencia proporciona dos hipótesis: la primera es que la población que tiene un idioma diferente al español es la que sufre una mayor exclusión de la cobertura educativa. La segunda es que las generaciones más jóvenes tienden a tener el español como idioma materno.

Con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria, la ENCOVI reporta que el 83.70% de los estudiantes de ese nivel recibe clases únicamente en español, el 13.99% recibe clases en español y en algún idioma indígena, el 1.99% recibe clases exclusivamente en un idioma indígena y el 0.37% recibe clases en castellano y una lengua extranjera.

En Totonicapán, según la ENCOVI, el 26.94% de la población encuestada señaló que aprendió el español como idioma materno. El 56.60% de la población aprendió el español como segundo idioma y el 16.23% de la población reportó que solo habla k'iche'.

En el caso del idioma k'iche', el 72.83% de las personas encuestadas por la ENCOVI 2014, reportó tenerlo como idioma materno. El 8.01% reportó haber aprendido k'iche' como segundo idioma, y un 19% no habla k'iche', solo español. Pero del total de personas que reportaron saber leer y escribir en Totonicapán, únicamente el 7.3% reportó que puede leer y escribir en un idioma indígena.

En el caso de las personas de Totonicapán que se encuentran estudiando en primaria al momento de la encuesta encovi 2014 se encontró que:

- a. El 31.60% tiene el español como idioma materno y el 68.40% tiene el k'iche' como idioma materno.
- b. El 76.29% de las personas que están estudiando en primaria en Totonicapán reciben clases solamente en español, el 23.03% reciben clases en k'iche' y español. Y el 0.68% (es decir que 7 de cada 1,000) recibe clases exclusivamente en k'iche'.
- c. El 7% de las personas que están estudiando en primaria puede leer y escribir en un idioma indígena.

Totonicapán está conformado por 8 municipios: Momostenango, San Andrés Xecul, San Bartolo Aguas Calientes, San Cristóbal Totonicapán, San Francisco el Alto, Santa Lucía la Reforma, Santa María Chiquimula y Totonicapán. En todo el departamento de Totonicapán existen 531 establecimientos de primaria que recibieron en el año 2016 a un total de 69,431 estudiantes, 33,620 niñas y 35,811 niños. El 93.4% de los estudiantes de primaria se encuentra en establecimientos oficiales. En total, el departamento de Totonicapán tiene 531 escuelas de primaria de las cuales 483 son oficiales, que representan el 91% de los establecimientos de primaria.

1.2. El programa aprendizaje para la vida

El programa "Aprendizaje para la Vida", se enfoca en el fortalecimiento de lectura y alimentación escolar en todas las escuelas oficiales de los municipios de Momostenango, San Andrés Xecul, Santa Lucía La Reforma y San Bartolo Aguas Calientes del departamento de Totonicapán. El programa se ha desarrollado desde el año 2014 y en el año 2016 llegó al final de su primera fase.

En esta primera fase el programa se enfocó en: a) Mejorar el rendimiento de los estudiantes de la primaria en lectura (no lectoescritura inicial), b) Incrementar la asistencia y retención escolar mediante un programa de comida escolar y c) Fortalecer la participación de las comunidades educativas.

Las instituciones responsables de implementar el programa “Aprendizaje para la vida” en Totonicapán durante su primera fase fueron: Catholic Relief Services (CRS), el Proyecto de Desarrollo Santiago (PRODESSA) y la Asociación Proyecto Conrado de la Cruz. Los fondos que se utilizaron para este programa provinieron del Departamento de Agricultura de los Estados Unidos (USDA).

Los objetivos del programa durante el período 2014 – 2016 fueron:

- Mejorar la lectoescritura de niños y niñas en edad escolar mediante la implementación del programa de lectura Kemon Ch'ab'al.
- Mejorar la atención del estudiante al reducir el hambre a través de la provisión de una comida diaria.
- Crear la capacidad de funcionarios de gobierno para establecer planes departamentales y nacionales para implementar y presupuestar la formulación de políticas para mejorar la educación y la alimentación escolar; fortalecer los procedimientos de recopilación de datos del gobierno; mejorar la planificación nutricional; y capacitar al personal técnico del gobierno, que a su vez, capacitará a los maestros en metodologías de lectura.
- Mejorar el ambiente físico de aprendizaje mediante la construcción o rehabilitación de cocinas, pozos, letrinas, estaciones y sistemas de agua.
- Mejorar las prácticas de salud y la dieta mediante la capacitación de maestros y miembros de la comunidad en prácticas de buena salud y nutrición a través de campañas de salud del gobierno y huertos escolares.
- Hacer conciencia sobre la importancia de la educación mediante anuncios de radio y ferias de lectura.

Durante este período de tiempo (2014 – 2016), Prodesa implementó el programa de lectura bilingüe k'iche'/español Kemon Ch'ab'al. Este programa se trabajó en los seis grados de todas las escuelas oficiales de primaria, pretendiendo mejorar de forma significativa la comprensión lectora y expresión escrita, como también facilitar el desarrollo de valores. Cabe mencionar que dicho programa no aborda la lectoescritura inicial directamente, es decir, no pretende enseñar a leer y escribir en primer grado; sino está orientado estrictamente al desarrollo de la competencia lectora después que los niños y niñas han aprendido la lectoescritura inicial.

Es en el marco de estos procesos donde surge la inquietud en PRODESSA de describir la situación actual de lectoescritura inicial de los niños y niñas del primer grado de primaria en las diferentes escuelas en las que se tienen las intervenciones. No solo interesaba conocer en qué situación están los niños con respecto a la lectoescritura, es decir qué tanto están aprendiendo a leer y a escribir en los dos idiomas k'iche' y español. Sino también interesaba saber cómo el maestro o la maestra les está enseñando, conocer las metodologías, procedimientos, materiales y textos que usan de referencia para enseñar y el enfoque que sustenta todo el proceso educativo.

2. Marco referencial

2.1. Contextos sociolingüísticos

Los procesos de migración, expansión y colonialismo han dado como resultado las sociedades y países multilingües de la actualidad; se parte del clarificador enunciado del investigador Ernesto Barnach-Calbó quien lo resume de esta manera:

“...Contrariamente a lo que podría pensarse, la inmensa mayoría de los países –Estados o sociedades determinadas- son plurilingües, es decir, en su seno se hablan dos e incluso más lenguas; tenemos entonces que el plurilingüismo es la norma y el monolingüismo la excepción.”

Guatemala no escapa a esta situación. Si bien el idioma oficial es el español, según el artículo 143 de la Constitución Política de la República, desde finales del siglo XX existe un reconocimiento de los diferentes idiomas mayas existentes en el país, como también del Garífuna y el Xinca. Esto se observa en el Acuerdo de Identidad y Derecho de los Pueblos indígenas, donde se señala que todos los idiomas que se hablan en Guatemala merecen igual respeto. Esto porque el idioma tiene un papel central en la cultura, o en las diversas culturas que conviven en el país, ya que el idioma es el vehículo de la adquisición y transmisión de la cosmovisión indígena, de sus conocimientos y valores culturales.

Por lo anterior, la relación que se da en el contexto social entre grupos que tienen idiomas diferentes implica en sí misma una relación de poder en la sociedad, así como también un elemento que estructura la convivencia de los individuos. Una relación donde existe un idioma reconocido como oficial, en el cual se transmite la cultura dominante, y una serie de idiomas, que constitucionalmente se les llama “lenguas vernáculas” y cuyo uso se limita únicamente a grupos que históricamente han sido explotados y excluidos. Esto tiene como consecuencia la paulatina desaparición de los idiomas indígenas, y con ello, también la desaparición de la cosmovisión, el conocimiento propio y los valores culturales.

En la actualidad existe ya un reconocimiento jurídico de los diversos idiomas que se hablan en Guatemala, sin embargo la institución escolar sigue aplicando la lógica de idioma oficial dominante e idiomas sin prestigio.

La escuela se constituye en un espacio de socialización de los valores, cosmovisión y conocimientos reconocidos socialmente, que responden al grupo dominante y cumple una función de reproducción de las relaciones estructuradas. Por ello la forma como se plantea la educación tiene relevancia, ya que permite visualizar en un microcosmos (la escuela o el aula) buena parte de la estructura social.

Analizar la educación formal tiene un valor central porque permite visualizar no solo las relaciones sociales, sino los mandatos o imaginarios que la escuela está trasladando a las nuevas generaciones. Para su análisis pueden utilizarse diferentes enfoques: el primero, desde los esquemas sociales observados, el segundo, centrado en la población local o el contexto del

estudiante y el tercero, centrado en la maestra. Cada uno de estos enfoques tiene bondades y limitaciones, pero permiten en conjunto describir el contexto social en que se encuentra el bilingüismo o multilingüismo.

A continuación se presenta una tipología que permite apreciar en qué forma se plantea la educación formal cuando, en el contexto social y escolar, están presentes dos o más idiomas. Se partió de la propuesta que Najarro Arriola (1998) refiere a partir de los trabajos de la sudamericana Madeline Zúñiga realizó a este respecto.

Cuadro No. 1 Contextos sociolingüísticos

Contexto	Descripción	Ejemplos
A	En este caso, la lengua materna es una lengua originaria que se encuentra en proceso de afianzar funciones de lengua escrita y que ha estado dominada y discriminada a nivel nacional. La segunda lengua es la lengua oficial y por ende, goza de prestigio.	Bolivia, L1 Aymará - L2 español Guatemala: L1: K'iche' - L2: castellano Perú: L1: quechua - L2: castellano
B	La lengua nacional es una lengua indígena en países de reciente liberación. La segunda lengua es la lengua del antiguo conquistador, una lengua extranjera de prestigio internacional.	Tanzania: L1: swahili - L2: inglés Malasia: L1: malayo - L2 inglés
C	La lengua materna es una lengua nacional de un territorio no independiente, con cierta tradición escrita. La segunda lengua es la de mayor prestigio o lengua dominante en el contexto nacional amplio.	España: L1: vasco - L2: castellano Escocia: L1: galés - L2: inglés Bélgica: L1: flamenco - L2: francés
D	La lengua materna es una lengua con tradición escrita y que goza de reconocimiento o prestigio internacional, pero sin mayor prestigio en la sociedad nacional. La L2 es la lengua dominante, y de mayor prestigio en el contexto nacional.	EE. UU.: L1: castellano - L2: inglés Canadá: L1: francés - L2: inglés
E	La lengua materna es la lengua dominante u oficial. La L2 es una lengua extranjera de uso y prestigio internacional.	Inglaterra: L1: inglés - L2: francés Medio urbano latinoamericano (colegios privados): L1: castellano - L2: inglés
Fuente: Elaboración propia a partir de Najarro Arriola (1998)		

Tal como puede apreciarse, las situaciones descritas están definidas e influidas por el estatus y el *prestigio* de las lenguas que conviven en cada contexto social.

En el caso del estatus, éste se entiende como la posición que tienen los dos idiomas dentro de la legislación. Esta posición puede existir en idioma oficial o no oficial. En el caso del prestigio, se

refiere a la aceptación que socialmente se le da al idioma y está relacionado con el interés, deseo o necesidad que tienen las personas por aprenderlo o usarlo.

Mediante esta combinación de variables se puede observar la relación del idioma k'iche' y el español en el contexto donde se realizó la investigación. El k'iche' tiene el estatus constitucional de "lengua vernácula", frente al español que es señalado como idioma oficial. Esto hace que cualquier comunicación, acuerdo, etc., se realice en idioma español. En el caso del prestigio, el racismo ha provocado que se vea al español como un idioma completo, por el cual todas las personas del país se deberían comunicar y del que existe literatura. El k'iche' es percibido como un idioma regional, presente en las áreas rurales de la región, para uso familiar y del cual se tiene una literatura muy limitada.

Ante este escenario del bilingüismo social, y asumiendo que éste influye en el bilingüismo individual o de la persona y viceversa, se tendrá como consecuencia que las personas prefieran usar el español frente al k'iche'. El aprendizaje del español será mayor frente al aprendizaje del k'iche', y las personas tratarán con mayor interés de aprender a leer y escribir el español.

2.2 Tipologías lingüísticas de escuelas

Otra forma de definir la situación del bilingüismo social y escolar es centrarse en el contexto local de la escuela. Dejando de lado la visión macro de los esquemas sociales, esta forma permite observar la diversidad de contextos sociales que pueden ser encontrados en una misma sociedad. El nivel de análisis ya no es social, es más un análisis a nivel de la comunidad educativa, es decir, el espacio más próximo a la escuela. Si bien hay elementos macrosociales que compartirán las comunidades educativas, también hay especificidades locales que determinarán describir de manera más clara la situación.

Una de las características de la comunidad educativa es la sociolingüística. Esta variable permite identificar comunidades educativas que son monolingües y otras que son multilingües, y entre estas situaciones hay algunas intermedias. Una de las experiencias de tipologías en esta línea es la que desarrollo la Dirección General de Educación Bilingüe con el **Modelo Educativo Bilingüe Intercultural** (2009). En este modelo se identifican cuatro tipos de comunidades educativas.

En la primera tipología, o la "A" como le ha llamado, se encuentran las comunidades que son monolingües, pero únicamente han agrupado aquí a las que tienen un idioma indígena. En el tipo "B" se encuentran las comunidades con bilingüismo idiomático aditivo, es decir que se tiene un uso fluido y equilibrado de los dos idiomas, pero asumen que el idioma indígena es el L1 y el español es el L2. En las comunidades tipo "C" son aquellas donde existe una fuerte presencia del idioma español, el cual es considerado como L1 y también hay presencia de un idioma indígena pero en proceso de disminución, por ello lo colocan como L2. Finalmente están las comunidades tipo "D" donde se agrupan todas aquellas que son pluriétnicas y multilingües: coexistencia de varias culturas e idiomas.

A partir de los contextos lingüísticos en el que se desarrolla el proceso educativo, existen diferentes tipos de comunidades educativas. Además de las cuatro posibilidades de comunidad educativa que enuncia la DIGEBI, existe la propuesta desarrollada por Luis Enrique López (2009). Esta caracterización sigue en la línea lingüística pero se centra más en el estudiante y no tanto en el contexto, aunque le hace referencia.

Cuadro No. 2 Tipología lingüística de las escuelas

	Características
a)	Los monolingües de lengua indígena, como son por lo general los <i>q'eqchi'</i> y también muchos <i>k'iche'</i> e <i>ixil</i> , requieren aprender desde y a partir de su lengua materna, y por esta vía se apropiarían de la lengua escrita, mientras consolidan el manejo oral de su idioma materno, cultivan la oralidad ancestral desde un marco de intraculturalidad –o de refuerzo y fortalecimiento de todo lo “propio”– para, sobre esa base, aproximarse al castellano y a lo “ajeno”, convirtiéndose así en bilingües equilibrados.
b)	Los bilingües con lengua indígena como idioma de uso predominante, como la mayoría de los <i>tzutujil</i> de Santiago Atitlán, podrían seguir este primer camino, aunque el uso escolar y áulico del castellano tendría mayor presencia y tomaría más importancia que en el caso anterior; de forma tal que los educandos desarrollen competencias idiomáticas sólidas tanto en la lengua indígena como en el castellano, para consolidar su bilingüismo temprano y llegar a un nivel de sostenibilidad y de equilibrio idiomático.
c)	Los bilingües de cuna que manejen indistintamente la lengua indígena y el castellano, o incluso el inglés, como muchos <i>achi</i> de Baja Verapaz y garífunas de Izabal, respectivamente, podrían apropiarse de la escritura simultáneamente en los dos idiomas en los que aprendieron a hablar; para, paralelamente, desarrollar competencias comunicativas orales en sus dos lenguas, recurriendo a la oralidad ancestral y a otros conocimientos y saberes ancestrales, para consolidar su condición de bilingües equilibrados.
d)	Los bilingües que tengan al castellano como lengua de uso predominante, como muchos <i>Itzá</i> de Petén, los <i>kaqchikel</i> de San Juan Sacatepéquez, San Pedro Sacatepéquez y Sumpango, así como los <i>k'iche'</i> de Quetzaltenango y Totonicapán, podrían acceder a la lengua escrita mediante el idioma hegemónico, para rápidamente desarrollar competencias, tanto orales como escritas, en la lengua indígena y vía ella recuperar o apropiarse de conocimientos y saberes ancestrales y, gradualmente, convertirse también en bilingües equilibrados.
e)	Los bilingües pasivos en la lengua indígena, pero hablantes fluidos del castellano, como muchos <i>kaqchikel</i> de Chimaltenango, Patzún y Tecpán; los <i>ch'orti'</i> de Jocotán y Camotán en Chiquimula; y los <i>tz'utujil</i> de Santa María Visitación, en Sololá, recibirían el mismo tratamiento que los del caso anterior para encaminarse hacia el desarrollo de competencias comunicativas comparables en los dos idiomas en cuestión.
f)	Los educandos indígenas que tengan al castellano como lengua materna, como muchos niños indígenas pertenecientes a distintos pueblos que han sido socializados en la periferia de ciudades y centros poblados (Amatitlán, La Antigua, Chimaltenango, Mixco, San José Pinula, etc.) así como un gran sector de la población <i>kaqchikel</i> , iniciarían su escolaridad en esta lengua, pero el sistema tendría que tomar nota si la variedad que ellos hablan es cercana a la estándar utilizada por el sistema escolar, o si difiere de ella sustancialmente, producto de la influencia de alguna lengua indígena.

Características	
	De tratarse de una variante del castellano fuertemente marcada por un sustrato indígena, habría que prever que en la enseñanza del castellano se recurrieran a técnicas propias de la enseñanza de un segundo idioma, a fin de que los educandos tomen conciencia de las similitudes y diferencias entre su dialecto materno y el dialecto que la escuela favorece. Del mismo modo, y de conformidad con lo planteado por la legislación nacional vigente, estos educandos tienen derecho a aprender un idioma indígena como segunda lengua y, por esa vía, apropiarse o reapropiarse de valores, conocimientos y saberes de la cultura de sus padres. Por esta vía, también, los educandos indígenas hispano hablantes se encaminarían hacia un bilingüismo sostenible y estable, aunque en él prime o predomine el castellano.
Fuente: Luis Enrique López H. 2009	

Existen tipologías muy coincidentes pero la propuesta de López aporta tres tipologías nuevas: los bilingües de cuna, los bilingües pasivos y los indígenas que tienen el español como idioma materno.

Estas tipologías comparten también una preocupación: la posibilidad de orientar la forma de trabajo de la escuela en estos contextos lingüísticos, para que responda a los objetivos o demandas que se le ha dado a la educación en el país. Por ello, más que definir el contexto nacional o local, lo importante es tener claro qué es lo que se puede y se debe hacer desde la escuela, es decir el espacio que se puede influir desde la acción pública con programas y proyectos.

2.3. Lectoescritura inicial en contextos bilingües ¹

a. Definición de lectura y escritura

Muchas personas, incluso docentes, consideran la lectura como la capacidad para decodificar textos escritos y la ven independiente de la habilidad para comprenderlos, que incluye estrategias para “encontrarse” con el autor y procesar la información extrayendo de ella ideas, conocimientos, aprendizajes, etc.

La idea de que leer implica solamente decodificar subyace aún hoy en prácticas de docentes del siglo XXI, a la hora de enseñar a los niños a leer y escribir.

Sin embargo, la comprensión del proceso lector ha avanzado enormemente, gracias a los aportes de las neurociencias y de investigaciones que vinculan la lingüística y los procesos de aprendizaje. Estos estudios permiten comprender cómo funciona el cerebro cuando se aprende a leer y cuando se ejercita la lectura, así como las mejores prácticas para adquirir esta habilidad.

Leer no es una actividad natural en las personas, pues la escritura es un invento relativamente nuevo en la historia de la humanidad. Como afirma Dehaene (2015)², es una invención demasiado reciente de la humanidad para que pueda pensarse que haya influido en la evolución de nuestro cerebro. “Nuestro patrimonio genético no incluye instrucciones para leer ni circuitos destinados a la lectura. Pese a todo, con mucho esfuerzo, podemos reciclar ciertas predisposiciones de nuestro cerebro y así volvernos lectores expertos”.

Respecto al concepto de la lectura hay que hacer notar que hoy existen muchas definiciones que se refieren a ella como el proceso de comprensión del texto escrito, es decir, como una sucesión de pasos mediante los cuales el lector percibe de manera clara las ideas que desea comunicar el autor, descubriendo su sentido profundo.

Fons Esteve (2009)³, elabora una definición de lo que significa leer, basada en el modelo interactivo de Solé, planteando la lectura como “el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito”. Para esta autora, cualquier actividad lectora implica, necesariamente, la comprensión. En este sentido, la lectura implica:

- Un proceso activo de construcción de significados por parte de quien lee, a partir de la interacción que se genera con el texto/autor.

¹ Este apartado está basado en el texto de Roncal y Grajeda, Diseño Curricular del Programa de formación docente universitario para el aprendizaje de la lectoescritura en contextos bilingües dirigido a profesores de carreras docentes. Consorcio de Universidades de Guatemala, 2016

² Dehaene, Stanislas. Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula. Serie Ciencia que ladra. Siglo XXI editores. Argentina, 2015. Pp. 28.

³ Fons Esteve, Montserrat. Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula. Colección Biblioteca Infantil. Editorial Graó, España, reimpresión 2009. Pp. 20.

- El logro de un objetivo, ya que siempre que se lee, se hace con algún propósito, cualquiera que éste sea. El objetivo de la lectura determina las estrategias que se utilizan para lograr la comprensión.
- Un proceso interactivo entre quien lee y el texto, que implica al lector relacionar lo que lee con lo que ya sabe y transformar sus conocimientos previos a partir de lo que el texto le aporta.
- Adentrarse en un proceso de predicción e inferencia continua, a partir de lo que el lector conoce, que implica aceptar o rechazar las predicciones e inferencias que realiza a la hora de leer.

Para Serramona (1990)⁴ leer es algo más que descifrar el significado de las palabras. “Es una experiencia social que implica al autor y al lector. La lectura constituye una forma de comunicación que lleva consigo la expresión y el contacto social”.

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes –PISA- (2006)⁵, define la competencia lectora como “la capacidad de un individuo para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr sus metas individuales, desarrollar sus conocimientos y potencial personal y participar en la sociedad”.

Según Smith (1990)⁶, “para leer son necesarios dos tipos de información: una visual y otra no visual. La información visual es aportada por el texto, y la no visual, por el lector, quien al leer pone en juego su competencia lingüística, sus conocimientos previos acerca del mundo en general y del tema tratado en particular, su interés y compromiso emocional por el mismo, su propósito de lectura...”

Lo expresado por los diversos autores significa que leer es un proceso complejo que implica mucho más que solo decodificar los símbolos escritos. Constituye un proceso activo que demanda del lector una fuerte actividad mental mientras lee, en la cual pone en juego sus conocimientos previos, sus capacidades para comparar, analizar, hacer conclusiones, valorar críticamente lo leído, y para elaborar sus propios conocimientos, así como para aplicar posteriormente lo que ha aprendido mediante la lectura del texto.

Con relación a las concepciones acerca de la escritura, sucede algo parecido a la lectura. Muchas personas aún piensan que producir un texto es anotar letras, frases, oraciones o signos sobre un papel en blanco. De ahí que aún pervivan prácticas educativas enfocadas a aspectos tales como la caligrafía o la disposición en el papel, que son actividades más vinculadas con la motricidad que con los de pensamiento implicados en la escritura.

⁴ Serramona, Jaime. *Cómo desarrollar la lectura crítica*. Colección Educación y Enseñanza. Ediciones CEAC. Barcelona, 1990. Pp.7.

⁵ Citado en: Guía docente para la comprensión lectora. Ministerio de Educación, Guatemala, 2012.

⁶ Citado por: Carlino, P y D. Santana. *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Cuarta edición. Machado libros, Madrid 2003. Pp. 30.

Dehaene (2015)⁷ define la escritura como “una invención notable, porque permite fijar la palabra sobre un soporte permanente.” Citando a Coulmas y otros, este autor plantea que “las distintas escrituras del mundo se diferencian en cuanto a su granularidad, es decir, el tamaño de los elementos del lenguaje hablado que codifican”. Por ejemplo: la escritura china suele trazar palabras enteras utilizando un símbolo, a veces con el agregado de un indicador fónico. El hiragana japonés representa las sílabas. El español se organiza en un alfabeto que denota cada uno de los sonidos elementales de la lengua hablada (fonemas) y cada fonema corresponde a un grafema.

Por otra parte, las representaciones gráficas de las distintas lenguas difieren entre sí en su grado de transparencia, es decir, la regularidad de la relación entre grafemas y fonemas. En el idioma español, por ejemplo, a cada grafema pertenece un morfema, lo que no sucede en otros idiomas. Esto hace que la dificultad para aprender la lectura y la escritura varíe según las lenguas.

Carlino (2003)⁸ define la lengua escrita como “un objeto sociocultural, una tecnología colectiva de la humanidad que viene sirviendo desde hace siglos para resolver algunos de los problemas que las sociedades se han planteado. Por ello, la lengua escrita ocupa un lugar en los currículos escolares.”

En este sentido, la lengua constituye una herramienta que permite a los seres humanos comunicar ideas, conocimiento, formas de hacer tareas y resolver situaciones propias de la vida personal y colectiva; entre otras.

Ferreiro (1986), citado por Carlino, al hacer referencia a la naturaleza y función de la lengua escrita, la define como un sistema de representación gráfica del lenguaje, cuya función es representar enunciados lingüísticos con significado, por lo que guarda relación con lo oral, aunque con propiedades específicas que van más allá de la correspondencia con los sonidos.

Fons Esteve (2009)⁹ define la escritura como el “el proceso mediante el cual se produce el texto escrito”. Con esta definición destaca la relevancia que tiene la palabra producción, en el sentido de “elaboración” del escrito, lo que implica pensar en el mensaje que desea comunicarse, en el público que lo recibirá, en la forma en que desea expresarse quien escribe, etc., para conseguir que el texto sea un portador del significado deseado por el autor.

Para esta autora, la escritura implica, en todos los casos, el proceso completo de producción, en el que intervienen aspectos relacionados con el uso de los signos convencionales del idioma, con el lenguaje y el discurso. La producción del texto, según Camps –citada por Fons–, se lleva a cabo mediante un proceso de planificación, textualización y revisión, que no se desarrolla necesariamente en forma lineal, sino recurrente.

La planificación se refiere a las decisiones que el autor toma mientras diseña el texto, lo escribe o lo revisa. La textualización consiste en la construcción del texto, que requiere el conocimiento o

⁷ Op. Cit. Pp.21.

⁸ Op. Cit. Pp.21.

⁹ Op. Cit. Pp. 22.

dominio del idioma. La revisión consiste en cambiar los aspectos del texto que el autor considere para mejorarlo.

A partir de distintos estudios y especialmente luego del informe del Panel Nacional de Lectura (National Reading Panel), en Estados Unidos, en el año 2000, se acepta de forma generalizada que el aprendizaje de la lectoescritura se desarrolla a través de tres grandes etapas¹⁰:

1. Lectoescritura emergente
2. Lectoescritura inicial
3. Lectoescritura de desarrollo

La lectoescritura emergente es el proceso inicial o preparatorio para el desarrollo de la lector escritura. Es la etapa en la que se desarrollan habilidades previas para aprender a leer y escribir, tales como: el desarrollo del lenguaje oral, la ampliación del vocabulario, familiarizarse con materiales impresos, conocer las convenciones de la escritura, tales como leer de izquierda a derecha Y de arriba hacia abajo; comprender que las palabras sirven para nombrar objetos y que los sonidos se relacionan con los textos impresos; darse cuenta que las historias tienen un principio y un final tiene las destrezas visuales, auditivas y motoras necesarias para leer y escribir.

La lectoescritura inicial se refiere al aprendizaje propiamente dicho de la escritura y la lectura, para lo cual es necesario que un docente enseñe a los niños como hacerlo. Para lograrlo, es importante trabajar en los siguientes aspectos:

- Conciencia fonológica, que se refiere a la habilidad para identificar y manipular los sonidos en el lenguaje oral. Cuando los niños logran esto, pueden identificar sonidos y comprender que las palabras están formadas por fonemas que se pueden representar con letras y palabras.
- Conocimiento del principio alfabético, que se refiere a la capacidad de identificar la relación entre los fonemas y las letras o grafías, recordando luego patrones y secuencias que representa el lenguaje oral de manera escrita (Vaughn y Thompson, 2004). Sin esta capacidad los niños tendrán dificultades para aprender a leer y escribir.
- Fluidez, que se refiere a la velocidad, precisión y expresión adecuada, sin atención consciente a la hora de leer. Es la capacidad de leer un texto con entonación, ritmo, precisión y velocidad adecuada. La fluidez hay duda a lograr que la decodificación sea automática y esto facilita la comprensión.
- El desarrollo de un vocabulario cada vez más amplio es importante para comprender el significado de las palabras, así como su uso tengo las diversas situaciones comunicativas.

¹⁰ Aprendizaje de la lectoescritura. MINEDUC-USAID. Guatemala, 2013. Pp. 17-19

- El manejo de estrategias de comprensión del texto, qué permite encontrar significado a lo que el niño escucha y lee. La comprensión oral precede a la comprensión lectora, qué es la que permite a los niños convertirse en lectores activos. Para comprender mejor lo que se lee, es importante aprender a aplicar estrategias de comprensión lectora.
- La escritura, que está relacionada con dos aspectos, el primero se refiere al trazo de las letras y el segundo a la producción de textos escritos, que primero son palabras, luego oraciones y párrafos, para luego expresar las ideas de manera más amplia.

El aprendizaje de la lectoescritura sucede cuando los niños han alcanzado las destrezas de la lectoescritura inicial y se refiere al proceso mediante el cual se van consolidando las capacidades para descodificar, leer con fluidez y comprender los textos; así como la destreza para expresar por escrito ideas coherentes.

En esta investigación se valorará la capacidad de leer y escribir a partir de las siguientes conductas específicas evaluadas en la Prueba de Lectoescritura Inicial de PRODESSA (Roncal y Paz, 2015):

1. Conocimiento del alfabeto (identificar las letras con su nombre).
2. Lectura de palabras (decodificar las palabras y captar su significado).
3. Lectura de oraciones (decodificar las palabras que forman las oraciones y captar el significado de la oración).
4. Comprensión de texto continuo (decodificar las palabras y captar el significado de un párrafo compuesto de más de dos oraciones).
5. Escritura de palabras y frases (escribir palabras a partir de un dictado).
6. Expresión escrita de oraciones (elaborar oraciones coherentes a partir de una consigna).

b. Importancia del aprendizaje de la lectoescritura

Lograr una buena capacidad lectora equivale al desarrollo de la competencia lectora, es decir, a la capacidad de comprender y utilizar textos escritos con la finalidad de disfrutar y de desarrollar conocimientos y habilidades que permitirán al lector no solo lograr sus objetivos personales, sino desempeñarse en la sociedad de manera más consciente.

Lograr una buena capacidad para escribir, equivale al desarrollo de la competencia escrita, es decir, cuando las personas logran relacionarse eficazmente con otras personas, comunicando sus ideas, propuestas, sentimientos y otros contenidos que desean, valiéndose del texto escrito. Hacerlo, conlleva el desarrollo de un proceso –tal como lo plantea Fons–, recientemente citada-, de planificación, textualización y revisión.

La importancia de aprender a leer y escribir radica en que son competencias que posibilitan no solo el aprendizaje de una gama de conocimientos relacionados con diversos ámbitos de la vida, sino también el desarrollo integral de las personas, así como el logro de una mejor calidad de vida.

Leer y escribir son herramientas fundamentales para lograr niveles cada vez más elaborados de pensamiento, comunicación e interacción con el mundo que nos rodea y para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, lo cual, hoy día, no sólo es una necesidad para adaptarse a los tiempos cambiantes, sino un derecho de toda persona para lograr mejores niveles de vida.

En el mundo globalizado, las competencias para leer y escribir constituyen herramientas valiosas de acceso a la información, de conexión con el entorno cercano y lejano y de gestión personal, comunitaria y empresarial.

Por último, es importante hacer notar que, los nuevos aportes de las neurociencias, tal como se describirán con más detalle, evidencian que la lectura y la escritura modifican el cerebro, haciendo que se establezcan nuevas redes neuronales, lo que resulta en un mayor desarrollo de la inteligencia.

c. Neurociencia de la lectura y la escritura

Dehaene (2015)¹¹ plantea cómo se da el proceso de desarrollo de la lengua desde el punto de vista neurológico. Afirma que mucho antes de aprender a leer, los niños ya tienen un dominio asombroso del lenguaje hablado. Las imágenes cerebrales muestran que el niño que oye frases y oraciones en su lengua materna, ya desde los primeros meses de vida activa las mismas regiones que activan los adultos. En el bebé de pocos meses de vida, el hemisferio izquierdo del cerebro, que es el dominante para el lenguaje en la mayoría de adultos, ya da cabida a circuitos neurales que responden a la voz, principalmente a la de su madre, y distinguen entre sílabas cercanas como *ba* y *da*. Pocos meses más tarde, estas regiones se conectan en el tratamiento de la lengua materna.

Durante el primer año de vida el bebé pasa del estado de lingüista universal al de experto en una lengua en especial: la de su entorno familiar. Al nacer, el bebé puede oír los sonidos de todas las lenguas del mundo y escucha, sobre todo, la melodía de sus frases. Hacia los seis meses, se vuelve sensible a las vocales de su lengua materna y unos meses más tarde se estabilizan las vocales y dejan de escuchar los sonidos de otras lenguas. En esta fase inicia también el la asimilación de las reglas fonológicas de la lengua que permiten combinar los fonemas y formar palabras.

Antes de su primer año, el bebé ya ubica palabras en las frases. Hacia finales del segundo año de edad, conoce reglas gramaticales. Por ejemplo, es capaz de reconocer la diferencia entre “el camino” (sustantivo) y “yo camino” (verbo). De igual forma, conoce el orden correcto en que van las palabras en una oración. Entre los tres y cuatro años, sus frases ya son elaboradas y su vocabulario se incrementa en más de doce palabras diarias. Es entonces, un lingüista experto. Sin

¹¹ Op.Cit. Pp. 28-40.

embargo, aún no es consciente del conocimiento de la lengua. Esto sucede hasta que aprende a leer, pues para hacerlo, es necesario tomar consciencia de la estructura del lenguaje.

Hacia los cinco o seis años, el niño ha adquirido el lenguaje de manera natural e iniciará el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Esto exigirá una enseñanza, idealmente, con una metodología adecuada.

Lebrero Baena y Fernández Pérez (2015)¹² afirman que “cuando los niños aprenden a leer deben comprender que un objeto, persona o acontecimiento puede representarse mediante determinados sonidos, y que estos sonidos o fonemas pueden representarse mediante grafías o grafemas”. Los niños que poseen un lenguaje hablado rico y prestan atención a los sonidos de la lengua aprenden con más facilidad a leer y escribir.

Uta Frith, citada por estas autoras, propuso un modelo de aprendizaje de la lecto-escritura, que se desarrolla en tres etapas que ellas describen de la forma siguiente:

1. Logográfica o pictórica: se da entre los cinco y los seis años, en la cual el niño no comprende todavía la lógica de la escritura e intenta reconocer palabras como si fueran objetos o rostros. El niño, por ejemplo, puede reconocer un nombre entre varias palabras, pero como imágenes.
2. Fonológica: el niño puede convertir de las letras en fonemas. Presta atención a las palabras escritas, las letras, y aprende a convertir los grafemas en los sonidos correspondientes y a leer las palabras aunque no las conozca. Se produce una verdadera revolución en el cerebro del niño cuando descubren que el lenguaje oral está compuesto de unidades más pequeñas o fonemas que se pueden combinar para formar nuevas palabras.
3. Ortográfica: con la práctica de la lectura el niño se convierte en lector experto, aprendiendo a leer con más rapidez y menos esfuerzo, comprendiendo mejor lo que lee, logrando el disfrute personal de la lectura. En esta etapa el niño reconoce fácilmente las palabras escritas debido a la experiencia que ya tiene en leer. Una característica de esta etapa consiste en que la longitud de la palabra va perdiendo importancia en la lectura (Dehaene: 2014). Una variable que condiciona esta etapa es el sistema ortográfico de la lengua. En sistemas transparentes como el español, el italiano o el alemán, (*y los idiomas mayas*) se puede leer cualquier palabra mediante la conversión de grafemas en fonemas, pero en otros idiomas más opacos como el inglés y el francés, los niños deben leer muchas palabras de manera directa, pues son irregulares y no se ajustan a las reglas grafema-morfema. En este sentido, Pugh (2014)¹³ afirma que uno de los hallazgos en investigaciones realizadas por la

¹² Lebrero Baena, María Paz y Dolores Fernández Pérez. Lectoescritura. Fundamentos y estrategias didácticas. Editorial Síntesis. Madrid, 2015. Pp. 19-34.

¹³ Pugh, Kenneth, Presidente y Director de Investigaciones de los Laboratorios Haskins; Profesor Asociado de la Universidad de Yale; Profesor de la Universidad de Connecticut. Conferencia: Estudios de

Universidad de Yale, es que el desarrollo de la lectura experta depende del establecimiento eficiente de conexiones entre grafemas y fonemas. Aún los lectores expertos adultos continúan generando códigos fonológicos.

Por su parte, Condemarín y Alliende (2002) exponen un concepto muy importante para comprender el paso de la decodificación a la lectura fluida, indispensable para alcanzar comprensión: “Conjuntamente con el aprendizaje del código sonido - letra impresa, los niños requieren dominar un *vocabulario visual*. Esto implica reconocer un conjunto de palabras a primera vista, a partir de su forma, y comprender su significado sin necesidad de sonorizar los fonemas que las integran.”

Con relación a la escritura, Lebrero Baena y Fernández Pérez (2015)¹⁴ afirman que esta habilidad también se aprende a partir del lenguaje hablado. Una vez que el niño ha alcanzado una competencia lingüística, vocabulario y gramática, hacia los cinco o seis años, ya tiene capacidad para contar historias. Y aquellos que desarrollan competencias narrativas, aprenden a escribir con más facilidad que aquellos que no. La escritura también requiere destrezas motoras, es decir, la coordinación de ojo-mano, que se adquiere pasados los cinco años.

Al igual que la lectura, el aprendizaje de la escritura pasa por diversas etapas, que se han mencionado con anterioridad –planificación, producción y revisión–. Cuando las áreas del cerebro implicadas en la escritura no se conforman adecuadamente, no se logran las Interconexiones necesarias para este aprendizaje. Entonces, hablamos de disgrafía o agrafía.

Cohen y otros (2000)¹⁵, “el principal cambio impuesto por la lectura se sitúa en el hemisferio izquierdo, en una región muy específica de la corteza visual que llamamos “área de la forma visual de las palabras”. Dehaene también la llama “caja de letras del cerebro”, porque concentra todos nuestros conocimientos visuales acerca de las letras y sus combinaciones. En la medida que se presentan series de letras esta región del cerebro se incrementa en proporción directa con la habilidad lectora. Mientras mejor lee la persona, mejor responde. Este autor afirma que antes de aprender a leer, esta región no se encuentra totalmente inactiva, pues forma parte de las áreas visuales del cerebro que sirven para reconocer los rostros, los objetos y las formas geométricas.

Cuando aprendemos a leer, prácticamente reciclamos una porción de la corteza cerebral que originalmente se activa con otras actividades, lo que puede llamarse un reciclaje cerebral (Dehaene y otros).

El aprendizaje de la lectura y la escritura suele verse afectado en niños que viven en entornos desfavorecidos o carenciados. Factores tales como el hecho de que las familias desfavorecidas por ser un vocabulario oral más limitado, competencias reducidas en relación con la conciencia

neuroimágenes sobre desarrollo del lenguaje, lectura y trastornos de la lectura. Encuentro Internacional de Infancia. Monterrey, México, 2014.

¹⁴ Op. Cit. Pp. 39-41.

¹⁵ Citados por Dehaene. Op. Cit. Pp 33.

fonológica, menor frecuencia de juegos durante la primera infancia y niños que se escolarizan en una lengua distinta a la materna, pueden afectar el aprendizaje de la lectoescritura.

La atención educativa a niños con estas dificultades debe hacerse por docentes que conocen estas realidades y saben cómo afrontarlas. En estos casos es necesario fortalecer en los niños del dominio de la lengua oral y el enriquecimiento de su vocabulario.

Según Dehaene (2015)¹⁶, la enseñanza de la lectura debe basarse en los siguientes principios:

1. Enseñanza explícita del código alfabético.
2. Progresión racional.
3. Aprendizaje activo, que asocia lectura y escritura.
4. Transferencia de lo explícito a lo implícito.
5. Elección racional de los ejemplos y de los ejercicios.
6. Compromiso activo, de atención y de disfrute.
7. Adaptación al nivel del niño.

d. Aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos bilingües

Guatemala es un país multicultural y multilingüe. Esta característica hace que en diversos departamentos y zonas, especialmente donde habita población maya y garífuna, sea común que las personas tengan contacto con dos e incluso más lenguas y que un alto porcentaje de ellas se comuniquen en su lengua materna (L1) y en una segunda lengua (L2), que en muchos casos es el español, como lengua dominante y de relación.

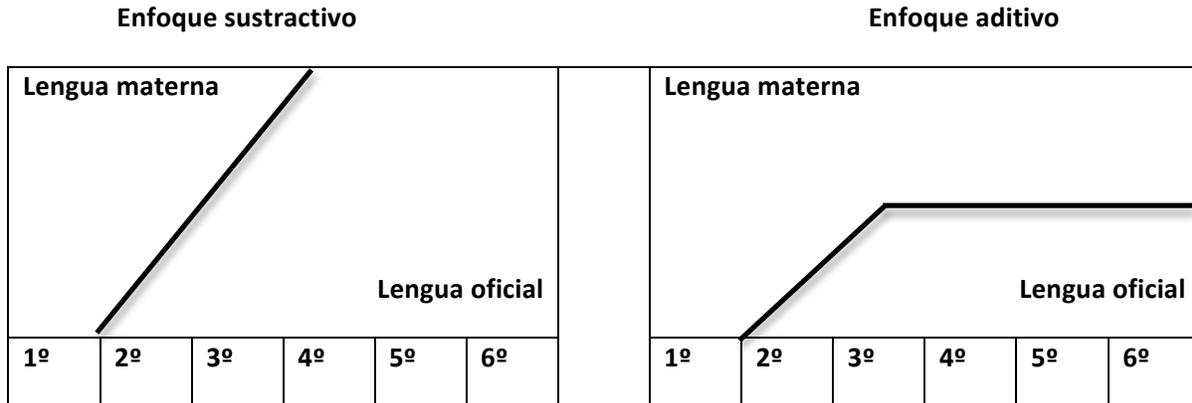
Actualmente, en respuesta de las demandas de los pueblos indígenas y a los derechos que se les han reconocido, en cuanto que deben disfrutar de una educación de calidad, con pertinencia cultural y lingüística; desde hace unas décadas se realizan esfuerzos para que la educación en los contextos bilingües se inicie desde la lengua materna. En el caso de Guatemala, cumplir con este cometido, es aún una tarea con muchos pendientes.

Najarro (2007)¹⁷ refiere dos enfoques en la aplicación de la EBI y el aprendizaje de las lenguas. Uno es el bilingüismo sustractivo, en el que se pierde paulatinamente el idioma materno y, el otro, el bilingüismo aditivo, que se desarrolla con el propósito de desarrollar y mantener la lengua materna y aprender una segunda.

¹⁶ Op.Cit. Pp.73-94.

¹⁷ Citado por Roncal Martínez en: Roncal Martínez, Federico y otros. Educación Bilingüe Intercultural. Escuela Superior de Educación Integral Rural -ESEDIR- Mayab' Saqarib'al. Guatemala, 2007. Pp. 53.

Esquema No. 1 Enfoques sustractivo y aditivo en primaria



Tradicionalmente la educación en las escuelas ubicadas en contextos bilingües se ha desarrollado con el enfoque del bilingüismo sustractivo¹⁸, en el que usa el idioma materno de los niños solamente para enseñar la segunda lengua (el español). En este caso, la segunda lengua desplaza paulatinamente a la primera, fomentándose de esta forma el olvido del idioma materno, lo cual limita la potencialidad que éste tiene como elemento natural de comunicación y expresión de los niños, y afecta no sólo a nivel de pérdida de la lengua materna, sino también a nivel de la identidad cultural y de la autoestima de los niños.

El enfoque de bilingüismo aditivo es contrario a dicho enfoque, y se da cuando la segunda lengua no afecta negativamente el mantenimiento de la primera, lo cual implica que los niños aprenden en su lengua materna y, aunque aprenden una segunda lengua, el uso de aquella sigue presente durante toda la vida escolar. Este aprendizaje se realiza utilizando una metodología apropiada y se aplica generalmente en los llamados programas bilingües de mantenimiento.

El bilingüismo aditivo permite a los niños desarrollar competencias lingüísticas en dos lenguas, es decir, aprender a entender, expresarse, leer y escribir en dos idiomas: el materno y una segunda lengua. También ayuda a mantener y desarrollar la identidad cultural, vinculada al idioma materno, y a promover actitudes interculturales. Fortalece en los niños la autoestima y el respeto a otras identidades.

Dentro de los modelos aditivos, el modelo de transferencia es el más conocido. La metodología que se propone para el **modelo de transferencia clásico** es la siguiente¹⁹:

¹⁸ Roncal Martínez. Op. Cit. Pp. 54.

¹⁹ Tomado de: Roncal Martínez y otros. Op.Cit. Pp. 56-58.

Cuadro No. 3 Modelo de transferencia clásico de EBI

Grado	Lengua Materna (L1)	Segunda Lengua (L2)
Primero	<p>Actividades de lectoescritura emergente.</p> <p>Aprendizaje de la lectura y escritura.</p> <p>Desarrollo de las distintas áreas: matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística, etc.</p> <p>Uso de este idioma como medio de relación (docentes-alumnos, entre alumnos).</p>	<p>Aprendizaje oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogos, frases, vocabulario. • Comprensión auditiva. • Expresión oral.
Segundo	<p>Afianzamiento de la lectura y escritura.</p> <p>Desarrollo de las distintas áreas: matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística, etc.</p> <p>Uso de este idioma como medio de relación (docentes-alumnos, entre alumnos).</p>	<p>Afianzamiento del manejo oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión auditiva. • Expresión oral. • Ampliación del léxico. • Sensibilización gramatical. <p>Transferencia de las habilidades de lectura y escritura desarrolladas en L1 a la L2.</p>
Tercero a Sexto	<p>Desarrollo integral del lenguaje; expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora, etc.</p> <p>Desarrollo de la mayor parte de las áreas del currículo (la escogencia de las áreas depende de distintos criterios).</p> <p>Uso de este idioma como medio de relación (docentes-alumnos, entre alumnos).</p>	<p>Desarrollo integral del lenguaje; comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora, etc.</p> <p>Desarrollo de algunas áreas del currículo (la escogencia de las áreas depende de distintos criterios).</p> <p>Uso de este idioma como medio de relación (docentes-alumnos, entre alumnos) en las áreas que se trabajen en L2.</p>

Uso de los idiomas en la escuela dentro del modelo de transferencia

En primer grado:

- Se trabajan todas las áreas de aprendizaje en la L1, excepto la asignatura de L2.
- Se aprende a leer y escribir en la L1.
- Se va aprendiendo de forma oral la L2 (aprender a comprender y a hablar el segundo idioma).

En segundo grado:

- Se siguen trabajando las áreas de aprendizaje en L1.
- Se fortalecen las habilidades de lectura y escritura en L1.
- Se realiza la transferencia de las habilidades de lectura y escritura que el niño ya tiene en su L1, a la lectura y escritura de la L2.

De tercero a sexto:

- Se fortalecen las competencias lingüísticas en los dos idiomas.

En Guatemala, este modelo de transferencia postergada (aprender a leer en la L1 en primer grado y hacer la transferencia al español hasta segundo grado) ha tenido éxito principalmente en la comunidad q'eqchi', sin embargo, en otras comunidades lingüísticas no ha logrado generalizarse debido a distintas razones. En este modelo, el aprendizaje de la lectoescritura en la L2 (que es el idioma de prestigio en el país) se propone después de uno o más años de aprender a leer y escribir la L1.

En las aulas, distintos docentes implementan otro modelo de transferencia inmediata, en el cual el aprendizaje de la segunda lengua se inicia a trabajar inmediatamente después de que el niño va aprendiendo cada fonema y grafema en la lengua materna.

La plena implementación de la Educación Bilingüe Intercultural es una necesidad imperante en el país, en cuanto posibilita el bilingüismo en los niños. La educación bilingüe implica no solo el aprendizaje de dos lenguas, sino también la profundización y aprendizaje respecto a las culturas, que no puede desligarse de las lenguas. Posibilita también el fortalecimiento de la identidad cultural de los niños, la revalorización de la cultura y la comunicación en ambos idiomas, según los ámbitos y las situaciones comunicativas. La educación y vivencia de la interculturalidad es posible solamente a partir del mutuo respeto y valoración entre las personas que pertenecen a grupos sociolingüísticos distintos y la escuela constituye un ámbito ideal para favorecerla.

Por otra parte, aunque existen aún discusiones acerca de si la escuela debe influir en el rescate de las lenguas maternas cuando está inserta en contextos bilingües, y promover el uso público –oral y escrito– de las mismas, lo que no puede dejar de considerarse, es el hecho de que toda vez exista una situación de bilingüismo, la escuela debe desarrollar una metodología de aprendizaje correspondiente a dicha situación para fortalecer el manejo de las lenguas, el desarrollo integral de los niños, su identidad y autoestima.

Luego de la adquisición de la lectoescritura inicial, el desarrollo de la competencia lectora se va perfeccionando con la práctica y con la aplicación de estrategias de comprensión, hasta que la persona se convierte en un lector experto. Según Gardner y Myers (2009)²⁰ los buenos lectores saben:

- Predecir lo que es probable que suceda a continuación.
- Descifrar palabras desconocidas.
- Reconocer diferentes tipos de material de lectura.
- Relatar con sus propias palabras lo que han leído.
- Identificar diferentes puntos de vista.
- Leer entre líneas.
- Comprender la idea principal.
- Usar su imaginación.
- Crear sus propias historias.
- Distinguir los libros que les gustan de los que no.

La competencia lectora se desarrolla mejor cuando en el aula se aplica un programa sistemático e intencionado que estimula su desarrollo cotidianamente. Según Honing (2001), Duke y Pearson (2002)²¹ los programas más efectivos de lectura incluyen:

- Lectura abundante
- Tiempo dedicado a leer
- Propósitos auténticos de por qué y para qué se lee
- Actividades para desarrollar la fluidez
- Enseñanza explícita de las estrategias de comprensión
- Uso de variedad de géneros literarios
- Discusiones o conversaciones acerca de los libros
- Escritura de textos para que otros comprendan

Los programas más eficientes de lectura amplían la actividad de aprendizaje al manejo de estrategias de comprensión, así como el acceso a tiempo, libros para leer, espacios para compartir

²⁰ Gardner, Janet y Lora Myers. La lectura es divertida. 10 métodos para cultivar el hábito de la lectura en los niños. Editorial Trillas. México. 2ª. Edición, 2009. Pp.7.

²¹ Citados en: Aprendizaje de la lectoescritura. MINEDUC-USAID. Guatemala, 2013. Pp. 91.

lo leído e incluso, la motivación para escribir. Según Duke y Pearson (2002) y Borrero (2008)²², la enseñanza de la lectura debe tener las siguientes características:

- Brindar diversidad de oportunidades de lectura, es decir, crear ambientes letrados en el aula y facilitar materiales impresos.
- Exponer a los estudiantes a diferentes géneros literarios.
- Leer con propósitos auténticos.
- Organizar la enseñanza del vocabulario y sus significados.
- Motivar una práctica abundante de la lectura, tanto dentro del aula como fuera de la misma que permita la incrementar la fluidez.
- Ofrecer demostraciones a través de la técnica “pensar en voz alta”.
- Brindar múltiples ejemplos de cómo abordar la lectura y su comprensión.
- Motivar discusiones alrededor de los diversos textos leídos.

Finalmente, se debe considerar que el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura exige el manejo de diversos tipos de textos. La escasa existencia de literatura en los idiomas mayas es una dificultad que urge superar, para que las niñas puedan desarrollar plenamente sus competencias de lectura y escritura en su lengua materna.

²² Citados en: Aprendizaje de la lectoescritura. Op.Cit. Pp.92.

2.4. Investigaciones sobre primer grado y lectoescritura

El estudio de las habilidades de escritura en español (Del Valle & Castellanos, 2012) analizó las destrezas de escritura de los estudiantes de primero primaria. Para ello realizó una evaluación en una muestra a conveniencia de 661 estudiantes que fueron afectados por el programa nacional de lectura. La evaluación se realizó utilizando una prueba de escritura y una lista de cotejo para calificarla. Se tomó como referencia el Currículo Nacional Base.

En esta investigación se enfrentaron al problema de que la instrucción no fue seguida por más del 40% de los niños que participaron en la evaluación. De los que lograron seguir las instrucciones se encontró que la mitad escribió una oración y la otra mitad escribió palabras pero no lograron tener sentido.

Dentro de las conclusiones que más llaman la atención, destaca la que indica que al finalizar el ciclo educativo (la evaluación se realizó en agosto) se observó que la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel de aprendizaje ejecutivo, es decir, escriben trazos sin formar palabras ni oraciones, haciendo ilegible su lectura. Si se sigue el CNB, lo esperado sería que los estudiantes estuvieran en el nivel funcional, es decir, que ya pudieran transmitir información al escribir una oración.

Otro estudio sobre la enseñanza de Comunicación y Lenguaje (Del Valle & Castellanos, 2011) concluyó que el estilo de cada maestra para enseñar lectura depende del modelo con que fueron formadas, de sus actitudes, motivación, habilidades y sus conocimientos.

Las observaciones en clase identificaron que es en primero primaria donde se da una mayor diversidad de uso de idiomas en el aula. En la medida que el grado es mayor, se aprecia una disminución del diálogo o del discurso de la maestra hacia los alumnos. La forma más frecuente de encontrar los escritorios en primero primaria es en filas, seguida por grupos y en círculos. En relación a los carteles se observó que en primero primaria se concentran los carteles de lectura, en los grados superiores los carteles se enfocan en contenidos específicos de las áreas diferentes a comunicación y lenguaje.

De las pocas investigaciones sobre lectura en contextos bilingües destaca el informe de resultados de primaria bilingüe 2008 (Saz, 2013). Este informe se construyó con datos de 2,737 estudiantes de primero primaria de 87 escuelas, ubicadas en las regiones K'iche', Kaqchiquel, Mam y Q'eqchi' de Guatemala. La evaluación se realizó en matemática y lectura. Casi el 97% de los niños evaluados se identificaron como mayas. El 73% de los estudiantes no eran repitentes.

Los resultados en lectura señalan que los niños y niñas que hablan K'iche' obtuvieron los mejores resultados en lectura, lograron tener 61.6% de las respuestas correctas. Los niños de los otros idiomas mayas no superaron el 45% de las respuestas correctas. En el caso de la prueba de lectura en español se observó que los niños y niñas que tienen el K'iche' como idioma materno lograron tener 56.9% de las respuestas correctas, siendo también el porcentaje más alto frente a los otros tres grupos.

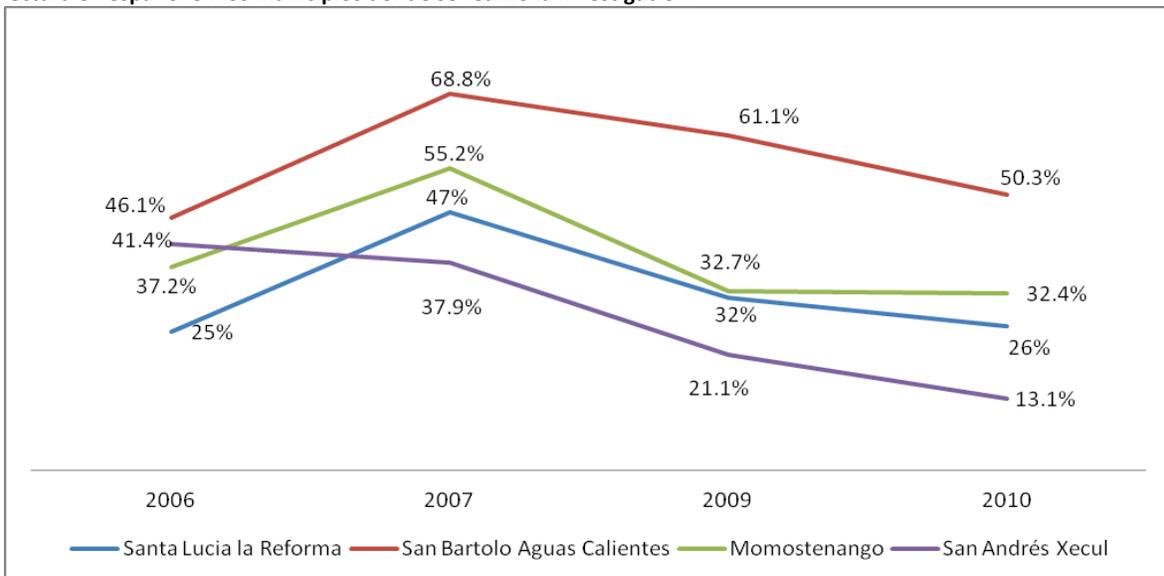
La Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa ha realizado desde el año 2006 evaluaciones en lectura en español en una muestra de escuelas a nivel nacional. Estas evaluaciones han permitido observar que a nivel nacional entre el 40% y 55% los estudiantes de primero primaria alcanzan el logro en lectura (Cruz & Santos , 2013). Estas evaluaciones dan información sobre los departamentos y municipios (Bolaños & Santos, 2013).

Los informes permiten observar que en Totonicapán ha existido una disminución de los niños y niñas de primero primaria que alcanzan el logro en Lectura en español desde el años 2006. Para el año 2006 el 62.2% alcanzó el logro, para el año 2008 bajó al 54.7%, al 2009 bajó al 35.7% y en el 2010 bajó al 17.7%.

El caso más drástico es San Andrés Xecul, que pasó de tener 41.4% de los estudiantes que alcanzaron el logro en lectura en el año 2006 a un 13.1% de logro para el año 2010. San Bartolo Aguas Calientes es el municipio que tiene los mejores resultados. Pasó del 46.1% en el año 2006 a 68.8% en el año 2007, luego bajó al 61.1% en el 2009 y quedó en un 50.3% en el año 2010.

Los datos que reporta este estudio son interesantes, sin embargo las variaciones de los resultados entre años consecutivos son tan grandes que hacen dudar sobre la confianza de los instrumentos o la significancia de la composición de la muestra. También existe la posibilidad de que los datos presenten estas variaciones debido a la alta rotación de los docentes de primer grado.

Gráfica 1: Tendencia del porcentaje de estudiantes de primero primaria que alcanzaron el logro en las evaluaciones de lectura en español en los municipios donde se realizó la investigación.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos presentes en el informe de DIGEDUCA (Bolaños & Santos, 2013)

Luego de revisar los informes de primaria de DIGEDUCA para los años 2013 y 2014 se observó que estos no presentan resultados de primero primaria. Por lo que ya no se toman en cuenta en esta revisión documental de investigaciones sobre lectoescritura en primero primaria.

2.5. Otros estudios sobre educación bilingüe

El estudio sobre *Aplicación práctica de la educación bilingüe intercultural en escuelas primarias de Totonicapán en el marco del Proyecto Aprendizaje para la vida*, coordinado por Pedro Us Soc, Eva Ramírez y Mario Noj, y apoyado por CRS en 2015, presenta una exploración sobre el quehacer y la problemática de la EBI en Totonicapán. Por medio de entrevistas indagó sobre aspectos relacionados con lo siguiente:

- 1 Dominio de habilidades lingüísticas del idioma maya-K'iche' y formación del docente.
- 2 Bilingüismo en la metodología de Educación Bilingüe Intercultural.
- 3 Uso de materiales educativos.
- 4 Metodología utilizada en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.
- 5 Capacitación dirigida a docentes.
- 6 Vivencia de la multiculturalidad y la interculturalidad en el aula y en la escuela.
- 7 Vínculo entre escuela y comunidad.
- 8 Recursos (insumos) disponibles para el desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural a nivel local.
- 9 Desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural a nivel local.
- 10 Principales resultados de la Educación Bilingüe Intercultural a nivel local.
- 11 Principales elementos del medio que influyen el desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural a nivel local.

El estudio reporta que en el diálogo con los directores escolares identificaron una serie de doce factores que contribuyen a que una escuela se considere exitosa en el desarrollo y aplicación de la EBI; identificaron entonces al menos una escuela en cada uno de los municipios estudiados, siendo estos Momostenango, San Andrés Xecul, San Bartolo Aguas Calientes, y Santa Lucía La Reforma. Estos factores están relacionados con aspectos como los siguientes:

1. Los docentes y el director o directora cuentan en su mayoría con un adecuado dominio de las cuatro habilidades lingüísticas del idioma Maya-K'iche'. "Pero además de poseer dicho dominio, también las utilizan en el desarrollo de los aprendizajes de las y los niños, que realizan sistemáticamente en forma bilingüe y con actividades lúdicas." (pág. 97)

2. Los docentes y la directora tienen formación específica en educación bilingüe intercultural, ya sea porque son graduados como maestros de educación primaria bilingüe intercultural de las Escuelas Normales Bilingües, o porque han participado en programas de capacitación, entre los cuales mencionan como ejemplo un diplomado para el uso metodológico del idioma Maya-K'iche', impartido por la DIGEBI, en el 2009. Otros habían recibido capacitaciones por el Proyecto Lingüístico Santa María, que tiene su sede en Sololá pero sus acciones llegan e impactan en este departamento vecino. Indican que en los años recientes ha bajado la frecuencia de las capacitaciones; las más recientes y relevantes que recuerdan son las recibidas en el marco del Programa Aprendizaje para la Vida, ejecutado en el marco de la coordinación interinstitucional de CRS con Prodesa.

3. El director escolar y las docentes interactúan en los distintos procesos escolares, apoyándose mutuamente, trabajando en equipo; manifestaron sentirse comprometidos con promover la armonía en los diferentes momentos de la vida de la escuela.

4. A la pregunta de si participan en el PADEP-D, Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente, en la especialidad de EBI, indicaron que el porcentaje de los que tienen esa oportunidad son pocos en el área; y quienes participan o ya han egresado de programa, encuentran que lo adquirido les es útil. (pág. 98)

5. Factor importante es la aplicación sistemática del bilingüismo en el aula, en tiempo y en relación con las distintas áreas de aprendizaje del CNB. Aseguran que normalmente desarrollan una proporción de 50% y 50% en todas las áreas curriculares de la primaria hasta tercero. Asimismo registran que: *“Se tiene la ventaja de que en la mayor parte de las comunidades todos los padres y madres de familia hablan el idioma Maya-K’iche’, y no hay mucha oposición al bilingüismo. En algunos casos indican que la anuencia de los padres/madres, ha sido producto de explicación de por qué hacen EBI en el aula.”* (pág. 98)

6. En cuanto al método de lectura *Kemom Ch’ab’al*, aseguran que frecuentemente utilizan los textos de esta serie en sus diversas actividades: *“Está en el primer lugar. Se usa todos los días como lectura del día y ha ayudado mucho al desarrollo de la lectura”, asegura una directora.* (pág. 98)

7. En los centros escolares se cuenta con materiales educativos que suponen están también en muchas otras escuelas más; consideran que la diferencia estriba en que en estas escuelas sí los utilizan para el desarrollo de las actividades en el aula; dentro de estos textos y materiales mencionaron: textos del Mineduc, libros de Prodesa de *Kemom Ch’aba’al*, cuadernos de trabajo, *Leamos Juntos* del Mineduc central, y mencionan *“Salvemos Primer Grado”* aunque no se sabe si se refieren a una guía docente o a un texto para los estudiantes. Mencionaron que *“Son muy buenos. Eso sí, el libro de Kemom Ch’ab’al tiene vocabulario que es parte de las diferencias dialectales, lo que dificulta un poco el aprendizaje de los niños y es un problema”*. Con respecto al uso de *“variantes dialectales”*, el estudio expresa que *“...han sido un elemento no bien gestionado por autores de libros de texto en idiomas mayas. Los libros de texto producidos por el Ministerio de Educación han sufrido críticas por esta misma situación. La situación, sin embargo, no puede ser tan grave, y no es difícil de resolver, cuando se asumen tales variantes como parte de la riqueza de los idiomas mayas, como cualquier otro idioma. Y se ven no como tales variantes, sino como sinónimos desarrollados en los procesos evolutivos de los idiomas. Agregar un glosario a los textos resolvería en buena medida el inconveniente.”* En cuanto a la valoración del método, indican que ayuda a mejorar las habilidades de lectura comprensiva de las y los niños. *“Los niños aprenden con las guías de trabajo que tienen”*.

8. En la escuela se vivencia la multiculturalidad y la interculturalidad. *“Por ejemplo: hay niños de otros pueblos (léase comunidades lingüísticas) y tiene su L1 diferente al de la comunidad, y se ve*

que existen otros idiomas y se aprovecha eso para hacer entrevistas a los otros niños y otras actividades. Diferenciando idiomas para la convivencia. Entre los niños se vive la interculturalidad, en algunas escuelas”.

9. Se considera que la equidad étnica y de género juega un papel muy importante en los procesos escolares y lo manifestaron de la siguiente manera: *“Entendemos que todos y todas tienen los mismos derechos y oportunidades... que somos iguales y debemos tener iguales oportunidades de educación para todos. Aquí, hay equidad entre hombres y mujeres en la escuela y trabajan en equipo”*. (pág. 100)

10. En cuanto a la apreciación la EBI a nivel local y municipal, los entrevistados indicaron que *“...se toma como parte de la formación, una formación natural, porque el idioma lo traemos desde pequeños, lo aprendemos en nuestras casas”*. (pág. 100)

11. Otro de los factores mencionados fue el bono monetario por bilingüismo que se adjunta al pago de los docentes bilingües; indicaron que en estas escuelas los docentes lo reciben, incluso relatan que hay una escuela en la cual un docente recibe el bono y tiene plaza monolingüe. Sin embargo persistió la queja relativa a que hay también docentes bilingües, con plaza bilingüe, que no reciben este beneficio. En general, comprenden que el bono es un incentivo, y puede haber otros incentivos, como la sensibilidad hacia las niñas y los niños que necesitan aprender. Y, *“como no todos hablan bien el español, entonces usamos nuestro idioma con ellos, porque lo sabemos hablar y ellos aprenden mejor” con bono o sin bono.*” (pág. 100)

12. Consideran de primera importancia el apoyo de los padres de familia: *“Para eso hay que dialogar con ellos. Tenemos la ventaja de que hablamos el idioma K’iche’ pues la mayoría son bilingües de padres lo hablan”*. (Pág. 100)

Us y sus colaboradores plantean recomendaciones enunciadas en términos de líneas de acción inmediata y líneas de acción en el mediano plazo:

(A) La EBI como proceso pedagógico, es necesario afinar el enfoque; a este respecto señalan que si bien la EBI se concibe en el medio guatemalteco como parte de los derechos individuales y colectivos y como medio para desarrollar capacidades económicas desde las particularidades culturales, también es sobre todo *“una acción pedagógica que debe llevarse a la práctica de manera integral en el aula y demás acciones escolares.”* Como hecho pedagógico, se hace énfasis en la necesidad de que cuente con: a) un enfoque, b) una metodología, c) unos contenidos, d) unos materiales específicos, y e) una forma adecuada de evaluar los aprendizajes. Como modelo educativo, debe responder a *“...un marco comunicacional específico, derivado del uso de idiomas diferentes al idioma oficial...”*

En el corto plazo sugieren:	<ul style="list-style-type: none">• Programas cortos de formación dirigidos a docentes y directores de escuelas y personal técnico de la DIEDUC.
-----------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Producción de material informativo impreso sobre la temática.
En el mediano plazo sugieren:	<ul style="list-style-type: none"> • Programa permanente de actualización dirigido a docentes y directores de escuelas y personal técnico de la DEDUC. • Programa permanente de investigación de la cultura local, desde la escuela, como base para el desarrollo pedagógico de la EBI.

Esta recomendación insiste en los siguientes aspectos; a) desarrollo de las habilidades lingüísticas de dos idiomas (indígena y español); b) el uso de dichas habilidades como medio de aprendizajes de todas las áreas curriculares; c) establecer las bases para valorar la diversidad cultural y contribuir a su desarrollo, y d) ser agente de la promoción de la interculturalidad.

(B) Desarrollo de metodologías contextualizadas, lo cual ven no solo como una necesidad de pertinencia cultural sino también como una necesidad cognitiva, para lo cual citan aportes de la autora Helen Abadzi (2008). Se recomienda revisar, actualizar y contextualizar metodologías que faciliten los aprendizajes y las tareas para los docentes. Mencionan paquetes metodológicos y de contenidos que ya han sido aplicados como los de la propia DIGEBI y el del PROEIMCA, Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centro América.

Recomiendan que sean asumidos principios de trabajo educativo y cultural como los siguientes: a) la coherencia cultural y lingüística; b) el desarrollo de la niñez según ésta es concebida dentro de la cosmovisión maya; c) los patrones de crianza de las comunidades de filiación cultural maya; y d) las formas de educación de la cultura maya.

En el corto plazo sugieren:	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación sobre la situación actual de la metodología aplicada por docentes bilingües en la práctica de la EBI. • Sistematización de experiencias metodológicas de docentes en aulas bilingües exitosas (paso previo de diseño de propuesta metodológica de EBI).
En el mediano plazo sugieren:	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño participativo de una propuesta metodológica de EBI, contextualizada e innovadora, con base en la caracterización de escuelas realizada por la DIGEBI • Formación de docentes y directores de establecimientos educativos para la actualización permanente de la metodología de la EBI

(C) Desarrollo participativo y descentralizado de materiales educativos de alta calidad

Us y su equipo señalan que uno de los problemas recurrentes encontrado a lo largo de ese estudio, ha sido la insuficiencia de los materiales educativos con que cuentan las docentes para desarrollar la EBI y consideran que la centralización en la producción de los mismos, por parte del

Mineduc central, es una de las fuentes del problema. Llamaron la atención sobre el hecho de que ya ha sido generada una serie de propuestas que incluyen la descentralización técnica, administrativa y financiera de las acciones relacionadas con la producción de libros de texto para lectoescritura pero también para las áreas curriculares. Proponen que se diseñen en forma participativa estrategias específicas para la elaboración descentralizada y contextualizada de materiales educativos; visualizan el rol del Mineduc central solamente como encargado de ofrecer los lineamientos generales orientaciones de política.

<p>En el corto plazo sugieren:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inventario de los materiales educativos (libros de texto y materiales auxiliares) disponibles para la práctica de la EBI en el Departamento. • Propuesta de elaboración descentralizada al nivel departamental de materiales educativos contextualizados, en línea con los principios y la metodología de la EBI.
<p>En el mediano plazo sugieren:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Programa permanente de elaboración y actualización de materiales educativos contextualizados. • Capacitación y actualización permanente de docentes y directores para el uso efectivo de materiales educativos contextualizados.

(D) Desarrollo de las funciones técnico pedagógicas del director

El estudio plantea una remembranza sobre las figuras de acompañantes pedagógicos como los llamados OTEBI (Orientador Técnico de EBI) que han desarrollado acciones de campo en décadas pasadas y que lamentablemente “se eliminó el presupuesto dedicado a la contratación de OTEBI” (pág. 108)

Asimismo, expresan que la transformación de la formación inicial docente al trasladar al nivel superior esta formación, eliminó los beneficios de la experiencia acumulada institucional en las escuelas normales de primaria bilingüe intercultural, y que actualmente con los dos años del Bachillerato con orientación en Educación, se ha perdido la fortaleza del enfoque y la apropiación de las herramientas de la EBI. Dado lo anterior, se ha recurrido a replantear la figura y funciones del director escolar con la finalidad de que este retomara acciones de verdadera gestión local de los aprendizajes y que no se vea ya tan recargado por acciones administrativas; recomiendan entonces reforzar el carácter técnico y encomendarle la función del acompañamiento pedagógico hacia los docentes de su unidad escolar, sin embargo reconocen que hará falta ofrecerle formación específica así como los recursos adecuados para tal fin.

<p>En el corto plazo sugieren:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematización de experiencias exitosas en la dirección administrativa y técnica de establecimientos escolares. • Programa corto de formación para el acompañamiento pedagógico como función de directores de establecimientos educativos.
------------------------------------	--

En el mediano plazo sugieren:	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de formación (capacitación y actualización) de directores en gestión escolar, administrativa y técnica, en el marco de la EBI. • Elaboración de materiales (módulos) sobre acompañamiento pedagógico dirigido a directores de establecimientos educativos.
-------------------------------	--

(E) Procesos de formación pertinentes

Con esta línea de acción se busca reforzar las capacidades de los docentes de EBI y con esto la calidad de los aprendizajes. Sugieren que los contenidos de esta formación sean los aspectos básicos de la EBI tanto sus elementos fundacionales como su filosofía y objetivos, así como los aspectos metodológicos; consideran que puede tratarse de programas como el PADEP-D o de revisar el reciente programa de Formación inicial que es producto del convenio que el Mineduc ha firmado a partir de 2012 con la USAC, Universidad de San Carlos de Guatemala para ejecutar la formación inicial docente en el nivel terciario. Aunque consideran que deben ser parte de acciones del Estado, no dejan de lado la posibilidad de puedan ser promovidos otros tipos de cursos o diplomados desde la instituciones no gubernamentales.

En el corto plazo sugieren:	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de las habilidades de las y los docentes en la práctica de la EBI, con énfasis en dominio de bilingüismo y el manejo pedagógico de la multiculturalidad y la interculturalidad.
En el mediano plazo sugieren:	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de formación para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de las y los docentes y su uso metodológico en el aula.

Las recomendaciones de Us, P. y colaboradores hacen notar la carencia de un enfoque definido para la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura, aunque no se enfocaron específicamente en el proceso de adquisición de estas habilidades.

En otro ámbito académico, Rubio, F. presentó en 2004, en el Seminario-taller “Balance y Perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe” llevado a cabo en el marco del Programa andino PROEIB Andes, la ponencia titulada: Educación bilingüe en Guatemala: situación y desafíos. El autor aclara que el punto principal de su ponencia se centra en las acciones desarrolladas por la DIGEBI como ente ministerial y que aunque son mencionadas varias iniciativas de programas provenientes de la sociedad civil o de las comunidades indígenas, éstas son tratadas de forma muy general. Sin embargo, reconoce que estas iniciativas representan esfuerzos novedosos, participativos y de avanzada que en el futuro podrán representar a la EBI y a la educación maya bilingüe intercultural en Guatemala.

EL reporte revisa aspectos históricos, legales y de cobertura de la EBI y finaliza haciendo un análisis sobre el costo efectividad de la EBI; incluye la descripción de entrevistas con miembros del Consejo Nacional de Educación Maya, CNEM, con personereros de programas como PEMBI-Gtz y de PRODESSA, así como de la ACEM, Asociación de Centros Educativos Mayas, y advierte que sale a

relucir una diferenciación más allá de lo conceptual entre EBI y Educación Maya Bilingüe Intercultural, EMBI, y vaticina que este asunto seguirá generando una dinámica interesante “en los años venideros”. (pág. 4)

Finalmente presenta los retos que se perfilaban en esa década ya con más de veinte años de experiencia de la EBI en el sistema educativo guatemalteco. En esos momentos se hablaba de una necesaria ley de reforma educativa que posibilitara que el Diseño de Reforma Educativa pueda ser implementado en su totalidad y se visualizó como necesario el reglamento para la entonces reciente Ley de Idiomas Nacionales, Decreto Ley 19-2003. En el caso de ley de reforma educativa, esto fue ampliamente discutido en el seno de la COPARE y trabajado en extenso en la CCRE, Comisión Consultiva de Reforma Educativa, sin embargo no se arribó a consensos generalizados y hasta la fecha no se cuenta con esos marcos jurídicos.

Otro reto lo constituye la clarificación, la objetivación y la operativización de la educación intercultural, cuestión perfilada desde los Acuerdos de Paz, y que requiere toda una línea de trabajo escolar que se traduzca en esfuerzos sostenibles dirigidos no solo a la población indígena sino a toda la sociedad. Se ve como necesario el desarrollo de nuevos materiales educativos que permitan instrumentalizar dicha educación en el aula y como eje transversal de los aprendizajes.

Este reto trae consigo la necesidad de poner en práctica propuestas curriculares “que busquen un bilingüismo equilibrado, no de sustitución” (pág. 46) así también que dichas propuestas aborden los asuntos de la recuperación lingüística tanto en regiones como el Xinka como en centros urbanos. Esas nuevas propuestas curriculares requieren que la “fuerza docente” se encuentre capacitada para identificar y trabajar con perfiles lingüísticos muy diferentes en un mismo salón de clases.

El penúltimo reto señalado es el relacionado con la información y educación de la comunidad educativa sobre todo de los padres y madres de familia para informarles acerca de los beneficios de la EBI. El informe termina planteando un modelo aritmético para establecer las necesidades de cantidad de docentes por idioma maya para universalizar la EBI en los niveles Preprimario y Primario, y acota que es más factible lograr la universalización en Preprimaria que en el Nivel Primario. Cierra con un mensaje esperanzador centrado en la creación -en ese momento reciente- del Viceministerio de EBI lo cual augura que los retos serán enfrentados con mayor fuerza legal e institucional.

2.6. Los idiomas en contacto, sus sistemas gramaticales

Para comprender mejor lo que sucede en las aulas de primer grado, donde se tiene establecida la adquisición de la lectoescritura inicial: que los niños y niñas aprendan a leer y escribir; en una investigación desarrollada en municipios donde se hablan dos o más idiomas -principalmente el idioma k'iche' y el español-, se considera necesario tener como referencia una descripción básica de los idiomas que están en contacto en la vida de los niños, sus familias, sus maestras y los libros escolares.

Niveles gramaticales en un idioma

Todos los idiomas funcionan con lo que llamamos los universales lingüísticos, esas categorías como verbos, sustantivos y artículos que están presentes en el sistema gramatical de todo idioma o lengua. Sin embargo, el juego de reglas de articulación, ese conjunto que reconocemos como gramática, sí muestra diferencias entre un idioma y otro, sobre todo cuando éstos provienen de familias lingüísticas diferentes. En el caso de la educación escolar en Totonicapán, los idiomas que se encuentran presentes en el salón de clases provienen uno de la familia maya y otro de la familia neolatina.

Los idiomas mayas provienen de una familia cuyos orígenes pueden rastrearse hasta más de 2,000 años antes de la Era Cristiana. Son idiomas con carácter ergativo y por ello tienden a reunir alrededor de la raíz verbal por medio de un complejo sistema de afijos, prefijos y sufijos, los accidentes gramaticales como persona o pronombre, tiempo-aspecto, y objeto directo cuando se trata de los verbos transitivos.

En cambio, en el caso del español, sabemos que pertenece a la familia neolatina o de lenguas romances, que es una lengua hija del latín vulgar el cual se caracterizaba por conjugar sus verbos mediante desinencias y declinaciones. Asimismo, utiliza un conjunto de preposiciones y artículos que la hacen más una lengua flexiva que una sintética o aglutinante, como es el caso de los idiomas de la familia maya.

Otra diferencia la constituye el hecho de que el idioma español es de prosodia grave y los idiomas mayas son de prosodia aguda. En castellano la tendencia es tan fuerte que muchas veces hasta los vocablos de otros idiomas como por ejemplo *Tzáhara* (el nombre del desierto en el África del norte) se pronuncia con acento en la segunda sílaba: Sahara, cuando en el original, el acento va en la antepenúltima sílaba. Los idiomas mayas en cambio tienden a la prosodia aguda y es más, si una palabra termina en vocal, esa vocal generalmente irá seguida de un cierre glotal (un cierre rápido de la glotis al dejar pasar el aire) lo cual marcará aún más el acento hacia el final de la palabra.

¿Qué comparten las lenguas? Todas funcionan mediante la articulación de los subsistemas gramaticales. Todos los idiomas o lenguas funcionan con base en la articulación de subsistemas gramaticales de orden:

- fonético/fonológico (de los sonidos)

- morfológicos (de la formación de las palabras)
- sintáctico (de la formación de las oraciones) y
- semántico (de los significados)

En las páginas siguientes se presentan algunos criterios y elementos para comparar cómo funciona gramaticalmente un idioma de la familia maya y cómo funciona gramaticalmente el español.

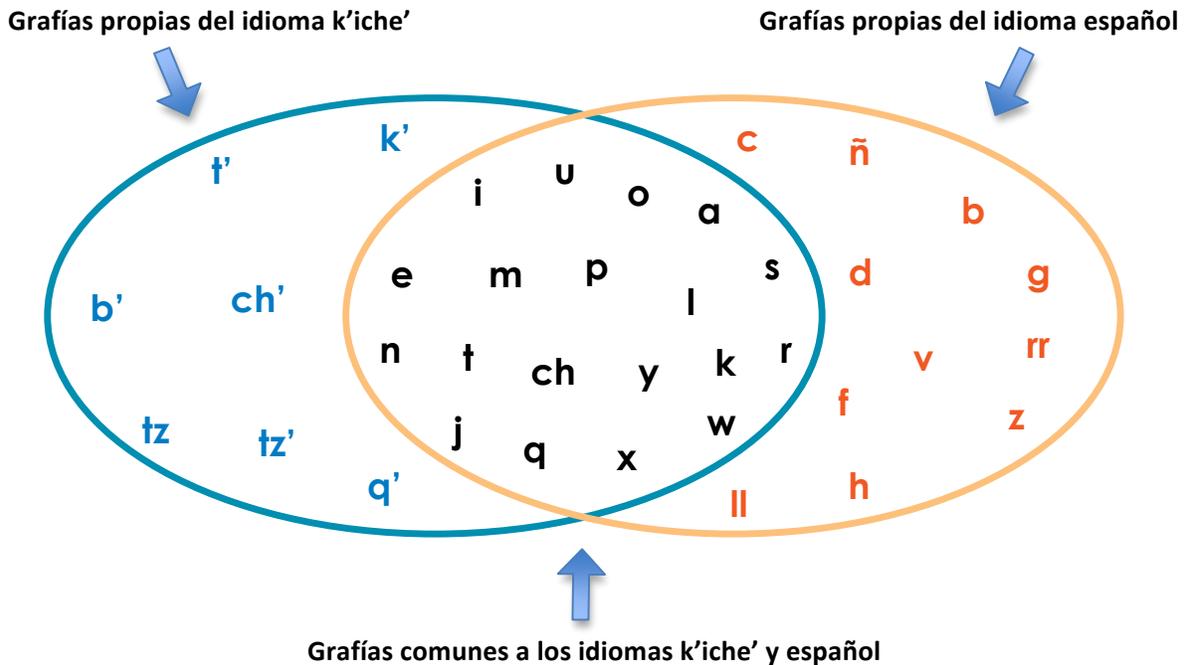
La gramática de un idioma es el conjunto de reglas y normas para el buen funcionamiento de una lengua. Es la forma de organizar un idioma; forma en que articula sus elementos fonéticos, morfológicos, sintácticos (de la oración) y semánticos (de sus significados).

Grafías comunes y grafías diferentes

En el siguiente cuadro se aplica una técnica sencilla y es la del análisis contrastivo; se compara el alfabeto para escribir el idioma maya k'iche' con el alfabeto para escribir en español.

Una grafía en algunos casos equivale a letra; es el nombre científico para lo que comúnmente llamamos "letra"; pero muchas veces un sonido, por ejemplo /tz/ en idiomas mayas o /ch/ en español, son sonidos que se escriben con doble grafía.

Esquema No. 2 Comparación de alfabetos español - k'iche'



Como puede apreciarse hay letras que solo utiliza en el alfabeto k'iche'; hay letras que solo utiliza el alfabeto español, y hay letras que son comunes a ambos alfabetos.

Comparación de fonemas (sonidos) entre los idiomas mayas y al español

En los siguientes cuadros pueden reconocerse los fonemas comunes y los diferentes que se utilizan en los sistemas fonéticos del español y de los idiomas Mayas.

Cuadro No. 4 Fonemas comunes

Ejemplos en idiomas Mayas	Traducción	Ejemplos en español
1. Po't	<i>Blusa en K'i, Kaq. (*)</i>	par
2. Tata	<i>Señor en K'i., Kaq.</i>	tú
3. ka'	<i>Piedra de moler en Kaq.</i>	cama
4. Si'	<i>Leña en Kaq.</i>	Sí (afirmación)
5. Xax	<i>Delgado en Kaq.</i>	shampú, xeca,
6. Tza'm	<i>Nariz en K'i. Y Tz'u.</i>	Quetzal
7. Chaj	<i>Ceniza en Kaq.</i>	Chato
8. Mol	<i>Huevo en Q'eq.</i>	Manta
9. Ne	<i>Cola en Aka. y Q'eq.</i>	Nene
10. Liipan	<i>Volar</i>	Lilian
11. roma	<i>Porque en Kaq.</i>	Caro
12. Wuj	<i>Papel en Kaq.</i>	Huevo
13. Ya'	<i>Agua en Kaq., Tz'u., Si.</i>	Yo
14. Achi	<i>Hombre</i>	Ajo
15. Eyaj	<i>Dentadura en Kaq.</i>	Elote
16. Ik	<i>Chile en Kaq., K'i., Q'eq.</i>	Sí (afirmación)
17. Roj	<i>Su aguacate (de él) en Kaq.</i>	Ojo
18. Tuj	<i>Temascal en Kaq., K'i. Y Tz'u.</i>	Tú

(*) Referencias: K'i.: K'iche', Kaq.: Kaqchikel, Tz'u.: Tz'utujil, Q'eq.: Q'eqchi', Aka: Akateko, Si: Sipakense

Cuadro No. 5 Fonemas distintos entre idiomas mayas y español

Fonema (*)	Ejemplos en idiomas Mayas	Traducción (**)	Ejemplos en castellano
/b'/	B'e	<i>Camino en K'i. Y Q'eq.</i>	---
/b/	---	----	Berro, bueno
/t'/	T'ot'	<i>Caracol en Kaq.</i>	---
/k'/	K'an	<i>Pita en Kaq.</i>	---
/q/	Qoq	<i>Encalado en Kaq.</i>	--- ²³
/q'/	Q'aqnil	<i>Semilla en K'i.</i>	---

²³ Tómesese en cuenta que en el español hablado en Guatemala, la **k, q y c** -ésta última antes de **a, o y u** (como en **ca, co, cu**)- se pronuncian en la misma posición articuladora, no son sonidos diferentes; tienen una representación o letra diferente, pero el sonido emitido es el mismo; igual sucede con los pares **y-ll, b-v** y con la **z, s** y la **c** -ésta última en las sílabas **ce, ci** (como en **cocina, ceniza**)-. Este caso de la **z, s y c**, se conoce como "seseo" y es un rasgo característico de la variante dialectal del español de Guatemala.

Fonema (*)	Ejemplos en idiomas Mayas	Traducción (**)	Ejemplos en castellano
/c'/	Tz'i'	<i>Perro en Kaq. Y Q'eq.</i>	---
/c/	Ch'umiil	<i>Estrella en K'i. Y Tz'u.</i>	---
/g/	---	---	Gato, gusto
/x/	Jolon	<i>Cabeza en Q'eq. Y Kaq.</i>	Jarro
/d/	---	---	Dedo, decir
/f/	---	---	fuego, Felisa
/r/	---	---	Carro, rosal, saber
/ñ/	---	---	Niña, compañía
/s/	Xajaw	<i>Luna en Q'anjob'al</i>	---
/c/	Txay	<i>Pescado en Q'anjob'al</i>	---
/c/	Tx'otx	<i>Tierra en Mam y en Q'anjob'al</i>	---
/ky/	Kyaq	<i>Rojo en Mam y Q'anjob'al</i>	---
/ky'/	Xky'aq	<i>Uña en Tektiteko y Mam</i>	---
/i:/	Q'ij	<i>Sol en K'i. Kaq. Tz'u.</i>	---
/h/	Ha'	<i>Agua en Popti'</i>	--- ²⁴
/e:/	Jeey	<i>Cola en K'i. Kaq. Tz'u.</i>	---
/a:/	B'aal	<i>Padre en Ixil</i>	---
/o:/	ooj	<i>Aguacate en K'i., Tz'u.</i>	---
/u:/	Suutz'	<i>Nube en K'i., Tz'u.</i>	---
/a:/	Kär	<i>Pescado en Kaq., Q'eq.</i>	---
/l/	S'ib'	<i>Humo en Kaq.</i>	---
/ö/	Ixöq	<i>Mujer en Kaq.</i>	---
/ü/	Ütz	<i>Bueno en Kaq.</i>	
/3/	K'ël	<i>Chocoyo en kaq.</i>	

Cuando aparecen dos guiones seguidos (--) significa que ese sonido no se usa en ese idioma.

(*) con signos que se utilizan para una transcripción fonética de las palabras.

(**) referencias: K'i.: K'iche' Kaq.: Kaqchikel Tz'u.: Tz'utujil

Q'eq.: Q'eqchi' Aka: Akateko Si: Sipakapense

Otras diferencias a tener en cuenta entre el sistema gramatical de los idiomas mayas y del español son las estructuras morfológicas de las sílabas. El siguiente cuadro compara las estructuras silábicas o tipos de sílabas que se usan en uno y otro idioma:

²⁴ Nótese que en los idiomas mayas la **h** sí tiene sonido y en español, no.

Cuadro No. 6 Estructuras morfológicas

Estructura de la sílaba	Ejemplos en idiomas mayas	Ejemplos en español
1. V	u -la (visitante en Q'eqchi')	a -vión
2. Cv	Wa -b'aj (madre en Mam)	Ca -sa
3. Cvc	Kar (pescado en Q'eqchi')	Bar -co
4. Cvcc	ch'omj (tejido en Mam)	Cons -truir
5. Ccv	Xka (cerca en Kaqchikel)	Es- drú -jula
6. Ccvc	Xq'eel (cucaracha en Mam)	Ma -drid
7. Ccvcc	Xko'jl (su máscara en Q'eqchi')	Trans -portar
8. Vc	Oj (aguacate)	Ur -bano, anterior
9. Vcc	lxq (mujer)	abs -tencionismo
10. Cvvc	-----	Bien (diptongo)
11. Ccvvc	-----	Cruen -to

Referencias: V: vocal C: consonante

Una persona bilingüe (maya-español) ya estará familiarizada con la pronunciación de las sílabas que llevan grupos consonánticos en un idioma Maya y a la inversa. Debe tenerse presente que las personas –desde su niñez- ya tienen fijados sus hábitos articulatorios y que sólo necesitarán repasar cuestiones como el diptongo en español, las sinalefas y la pronunciación abierta de vocales como **a** y **o** en posición final y en sílaba postónica en una palabra grave como en chiquita, pelota, bonita, sencillo, y otras similares.

Cómo funciona la concordancia gramatical en los idiomas mayas

En los siguientes ejemplos puede observarse cómo funciona la concordancia en idiomas mayas; en el caso del artículo este se expresa en la palabra “ri” y permanece invariable aunque el sustantivo vaya en singular o en plural quiere decir que no sufre cambios de flexión:

1. Ri tz'i' (el perro)
2. Ri jay (la casa)
3. Ri san'ik (la hormiga)
4. Ri ak'wal (el niño)
5. Ri ak'awala' (los niños)
6. Ri ixöq (la mujer)
7. Ri ixoqi' (las mujeres)

Cuadro No. 7. Sustantivos y adjetivos sí sufren flexión de número en idiomas mayas

Singular		Plural	
1. Ala'	(muchacho)	Alab'o'	(muchachos)
2. Xtän	(muchacha)	Xtani'	(muchachas)
3. Achin	(hombre)	Achi'a'	(hombres)
4. N'im	(grande)	Nima'q	(grandes)
5. Ri'j	(viejo)	Rijita'q	(viejos)
6. Pim	(grueso)	Pima'q	(gruesos)

En el caso de la noción de género, ésta no se utiliza para los adjetivos y los artículos, en el siguiente ejemplo el adjetivo jeb'el no cambia al acompañar a un sustantivo femenino y a un masculino:

Jeb'el kotzij (flor bonita)
Jeb'el chiköp (pájaro bonito)

Tal como puede apreciarse, un niño o una niña mayahablante ya maneja el sistema gramatical que es propio de su idioma. Si bien es cierto que existen los universales lingüísticos, cada lengua posee diferentes recursos para articularlos y “armar” las oraciones y el discurso; estos recursos forman parte de las reglas gramaticales de cada idioma.

En el caso de los verbos –los cuales tienen un funcionamiento más complejo en idiomas mayas que en el español- éstos deben concordar en persona gramatical y número con el sujeto y con el objeto sobre todo en el caso de los verbos transitivos. La concordancia se establece por medio de afijos pronominales (partículas morfológicas) que indican la persona gramatical y el número (singular o plural) del objeto. Al comparar los sistemas gramaticales del español y los idiomas mayas podemos inferir las siguientes diferencias que han sido resumidas por Lucía Verdugo en su investigación de tesis de maestría (2000). Estas diferencias influenciarán la expresión de una persona bilingüe:

1. Los verbos en castellano sólo marcan el sujeto mientras que en las lenguas mayas marcan también al objeto.
2. El marcador de tiempo/aspecto y modo de los verbos en idiomas mayas va al principio de la palabra, y en español los marcadores de tiempo y modo van al final de la palabra.
3. En las lenguas mayas se hace una clara distinción entre verbos transitivos y verbos intransitivos, lo cual no es tan determinante en español.

Estos tres rasgos tienen que ver directamente con el carácter ergativo de los idiomas de la familia maya, en los cuales el verbo, por así decirlo, es el rey de la oración y de la estructura discursiva.

3. Diseño de la investigación

La investigación fue propuesta por PRODESSA a partir de una serie de preguntas generadas desde el estudio de la problemática escolar y la constante visita a escuelas de Totonicapán para impulsar la lectoescritura bilingüe. Estas preguntas fueron:

- ¿Cómo el maestro o la maestra le está enseñando a los niños y niñas de primer grado a leer y escribir en el idioma k'iche' y en el idioma español?
- ¿Qué características tienen los maestros/as que enseñan primer grado?
- ¿Cuál es la metodología y procedimientos que utilizan para desarrollar sus actividades educativas?
- ¿Qué tipo de materiales utilizan, especialmente, qué textos utilizan de referencia para enseñar a leer y a escribir?
- ¿Qué enfoque teórico tienen los textos?
- ¿Cómo se está aplicando la Educación Bilingüe Intercultural en las escuelas de los municipios donde se implementa el proyecto; particularmente en relación al uso y aprendizaje de los idiomas k'iche' y español; y el enfoque de interculturalidad?

Después de la discusión de las preguntas iniciales se seleccionaron tres que orientaron el proceso de investigación:

- a. ¿Cuál es el perfil lingüístico de los niños y las niñas que están asistiendo a primero primaria?
- b. ¿Cuánto están aprendiendo a leer y escribir los estudiantes de primero primaria en k'iche' y español?
- c. ¿Cómo está enseñando el docente a leer y escribir en k'iche' y/o español?

Estas preguntas generaron varios supuestos dentro del equipo de investigación, por ejemplo, el contexto donde se desarrolla la investigación es K'iche', esto permitió plantear que los estudiantes de primer grado podían tener el K'iche' como idioma materno y aprender el español, o la mayor parte de este segundo idioma, en la escuela, específicamente en primer grado. Si este supuesto se cumplía, era de esperar que el aprendizaje de la lectoescritura tendría un mayor desarrollo en el idioma K'iche' frente al idioma español.

Los objetivos que se plantearon para responder a cada pregunta fueron:

1. Describir el perfil lingüístico de los niños, niñas, y los maestros y maestras respecto a las cuatro habilidades (entender, hablar, leer y escribir), tanto en el idioma español como en el idioma k'iche'.
2. Evaluar los niveles de lectoescritura inicial en español y K'iche en el estudiantado de primer grado primaria en una muestra aleatoria de escuelas de cuatro municipios de Totonicapán.
3. Conocer los procesos de enseñanza aprendizaje que utilizan para la lectoescritura del idioma k'iche' y español, como también la enseñanza del español como segunda lengua.

Para alcanzar estos objetivos se propuso una metodología de investigación mixta, permitiendo iniciar con una descripción de la situación lingüística, pero que diera los insumos para poder llegar a proponer algunas explicaciones hipotéticas de ciertas situaciones observadas en las aulas. También se requirió de procedimientos que permitieran realizar mediciones, lo más objetivas posibles, como el uso del idioma en el aprendizaje de la lectoescritura, pero se requirió información cualitativa sobre cómo considera la maestra que aprenden los y las estudiantes a leer y escribir.

El proceso de investigación buscó comprender cómo se está desarrollando la enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura inicial en las escuelas primarias del sector oficial de los municipios de Momostenango, San Andrés Xecul, Santa Lucía La Reforma y San Bartolo Aguas Calientes del departamento de Totonicapán, en el marco del proyecto Aprendizaje para la vida, específicamente en el primer grado de primaria.

Para alcanzar este propósito se requirió definir una muestra representativa de establecimientos que permitiera tener una descripción de la situación. Si bien la muestra superó el 20% del universo, ésta se seleccionó de manera intencionada, buscando tener la mayor variación entre las escuelas.

3.1. Fuentes de información e instrumentos utilizados

A partir de los objetivos de la investigación se identificaron tres variables de estudio: en el primer objetivo, el perfil lingüístico del estudiantado de primero primaria. En el segundo objetivo el nivel de aprendizaje alcanzado por los niños y niñas de primer grado en la lectoescritura y el tercer dato es el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura. La tercera variable estudiada es más compleja de operativizar, y por ende en este estudio se aportan ciertos avances para su estudio objetivo, por ejemplo, la verificación del idioma en que están los textos que los niños leen y escriben durante el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, para evitar la confusión entre el idioma con el que se da la instrucción y el idioma con el que se aprende a leer y escribir.

Para cada una de estas variables de investigación se requirieron instrumentos específicos. En el caso del perfil lingüístico de los estudiantes se requirió un instrumento que permitiera conocer la habilidad de comunicación oral (escuchar y hablar). En este caso el instrumento utilizado es una prueba desarrollada por USAID Guatemala (conocida como Perfil Lingüístico), que permite identificar una “escala” de habilidad de comunicación oral en idioma español y en idioma k’iche’. Es decir, una variable continua y limitada entre parámetros. El instrumento fue desarrollado por el proyecto “Leer y aprender” y se ha utilizado en la región de habla K’iche’ en Guatemala. Este instrumento se aplica de forma directa por un (a) interlocutor (a), quien va registrando las respuestas de la persona.

El Perfil Lingüístico tiene dos grandes dimensiones: la primera es el uso del idioma en el contexto social del niño y el segundo es la evaluación de habilidades de comunicación oral del niño. En el caso de la primera dimensión el instrumento plantea dos entrevistas, una para padres de familia y

otra para el mismo niño, ambas de respuesta cerrada donde se indaga sobre el idioma en el que se comunica con los diferentes miembros de la familia y del contexto local. La segunda dimensión hace una medición de cinco (5) habilidades de manejo oral del idioma: (1) comprensión oral; (2) conocimiento de palabras; (3) uso de los sonidos propios del idioma; (4) manejo de aspectos específicos del idioma; y (5) expresión oral en el idioma.

Para la segunda variable orientada a evaluar el nivel de desarrollo de la lectoescritura en K'iche' y español en el estudiantado de primero primaria se utilizó la Prueba de Lectura Inicial –PLI- desarrollada por PRODESSA, Roncal y Paz (2015). Esta prueba ha sido utilizada para medir el avance de la lectoescritura en K'iche' y español en niños y niñas de primer grado.

La Prueba de Lectoescritura Inicial -PLI- evalúa los principales aspectos del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura inicial (existe un instrumento y protocolo distinto para cada idioma):

1. Comprensión del lenguaje oral
2. Conocimiento del alfabeto (principio alfabético)
3. Lectura de palabras
4. Lectura de oraciones
5. Comprensión de texto continuo
6. Escritura de palabras y frases
7. Expresión escrita de oraciones

El objetivo de esta herramienta es dar cuenta del nivel de logro de los elementos fundamentales del proceso de aprendizaje de la lectoescritura inicial de un grupo de niños y niñas (máximo diez por aplicación). La información que proporciona permite valorar el nivel de avance de los procesos que componen el aprendizaje de la lectoescritura: principio alfabético, lectura, comprensión, escritura y expresión escrita.

Vale la pena hacer mención que los aspectos que la prueba evalúa, tanto en idioma español como en idioma k'iche', están relacionados no solo con los componentes de la lectoescritura inicial que se evalúan por lo general en estas pruebas, sino con lo expresado en el Currículo Nacional Base de Guatemala. El siguiente cuadro presenta un resumen de las competencias para cada idioma.

Cuadro No. 8 Competencias Comunicación y Lenguaje en primero primaria presentes en el CNB

L1, idioma Maya (K'iche')	L1, español	L2
1. Utiliza el idioma maya en su comunicación familiar, comunitaria y otros ámbitos de acuerdo con los valores culturales.	1. Formula preguntas y respuestas con relación a un hecho real o imaginario según el contexto en el que se encuentre.	1. Responde con gestos, movimientos y oralmente a mensajes sencillos escuchados en la L 2.
2. Lee en su idioma materno diferentes textos sobre su cultura, los que recrean y fortalecen su desarrollo lingüístico.	2. Identifica los códigos gestuales e iconográficos y simbólicos de uso común en su comunidad.	2. Identifica, visualmente, figuras, imágenes y palabras del vocabulario básico.
3. Utiliza la morfología de derivación para la conservación y desarrollo del vocabulario de su idioma materno.	3. Identifica los detalles importantes, las ideas principales, ideas secundarias y secuencias lógicas en textos funcionales y literarios	3. Identifica fonemas, símbolos y grafías de la L 2 en diferentes contextos comunicativos.
4. Aplica los patrones morfológicos en la organización de palabras, frases y oraciones en forma oral y escrita.	4. Aplica, en la redacción de diversos tipos de texto, las etapas de producción escrita: planificación, búsqueda y organización de ideas, escritura y revisión del texto, observando la normativa del idioma.	4. Utiliza la segunda lengua para comunicar oral y gráficamente ideas y sentimientos.
5. Aplica destrezas lectoras para el establecimiento de características de personajes e ideas principales en las lecturas.	5. Amplía su vocabulario básico con palabras generadas mediante la aplicación de diversas estrategias.	
6. Establece las diferencias entre textos cortos con escritura jeroglífica y textos con escritura actual.	6. Elabora textos, gráficos y otros recursos a partir de información obtenida en medios escritos.	
Fuente: Elaboración propia a partir del CNB (DIGECUR 2015)		

El tercer instrumento utilizado en la investigación fue una entrevista semiestructurada para la maestra de primero primaria, mediante la cual se indaga sobre cuatro dimensiones específicas: perfil del profesor, características lingüísticas de los estudiantes de primero (en opinión del docente), y método de trabajo para la enseñanza de la lectoescritura.

El cuarto instrumento es una guía de observación de aula que permite recoger información sobre la evidencia empírica del trabajo en el salón de clases y de las acciones de la maestra en un período de L1 o L2. Este instrumento permite tener una breve descripción del trabajo de la maestra en la clase de comunicación y lenguaje, del ambiente letrado presente en el aula y del trabajo en lectoescritura del estudiantado.

Finalmente, se elaboró una guía semiestructurada de entrevista para la directora del establecimiento con el objetivo de recoger información general de la escuela y la gestión en el establecimiento, específicamente en lo concerniente a primer grado.

Tanto la información de las entrevistas a la directora y a la maestra de primer grado, como a la información recolectada durante la observación fue consignada en una hoja de registro, constituyéndose esta en la herramienta donde se encontraban los tres instrumentos de indagación.

Para la construcción de la entrevista semiestructurada y la guía de observación se realizó una primera visita en terreno. En esta primera salida a recolectar información y probar los instrumentos se visitaron dos escuelas del universo que no eran parte de la muestra.

En estas dos escuelas se aplicaron las guías de entrevista semiestructurada a la directora y a la maestra de primero primaria. Como también se aprovechó para realizar observación en aula. La información recolectada en esta primera indagación se sistematizó en los instrumentos.

Dentro de las acciones de validación de los instrumentos también se realizó un grupo focal con maestras de primer grado que tenía como objetivo indagar sobre algunas primeras ideas que se tenían sobre qué pasaba en el aula de primer grado y cómo era el estudiantado. Buscando con ello que los instrumentos que se construyeron para la obtención de información permitieran obtener la información requerida.

Estas acciones de prueba e indagación en el terreno permitieron tener instrumentos más claros y específicos sobre la información que se podía encontrar en las escuelas. Pero también permitió tener una valoración más clara del trabajo que se debería de realizar en cada escuela, los pasos a desarrollar y los momentos y condiciones más adecuados para los procesos de indagación.

3.3. Definición de la muestra del estudio

El universo de estudiantes de primero primaria de la investigación está conformado por todos los estudiantes de primero primaria de las escuelas oficiales presentes en los municipios de San Andrés Xecul, San Bartolo Aguas Calientes, Momostenango y Santa Lucía la Reforma. En estos municipios se identificaron un total de 225 escuelas, que atienden a un total de 5,516 estudiantes de primero primaria, 2,653 son niñas y 2,863 son niños²⁵.

Se definió una muestra cualitativa con el objetivo de captar la mayor varianza de la población. La muestra se construyó en dos etapas (Scheaffer, Mendenhall, & Ott, 1986), la primera fue la selección de las escuelas (por conglomerados) y la segunda etapa fue la selección de los estudiantes de forma aleatoria, a partir de criterios comunes para todas las escuelas. De forma sistemática se eligió una de las secciones de primero primaria en aquellas escuelas con más de una sección.

²⁵ La información fue obtenida del Catálogo maestro de establecimientos en la página web del Ministerio de Educación <http://estadistica.mineduc.gob.gt/BDD/>

En la primera etapa se utilizó la información del Mineduc sobre los establecimientos. El área en que se encuentran: urbana o rural. La jornada en la que trabajan: matutina o vespertina. La modalidad de escuela: bilingüe o monolingüe. Se buscó tener un indicador del tamaño del aula, para ello se buscó la relación estudiantes por maestro, y se buscó indagar en escuelas grandes y pequeñas, pero al momento de la visita se observó que los datos obtenidos en el Ministerio de Educación sobre el número de docentes no coincidió en una buena parte con la realidad en los establecimientos visitados, por lo que se quedó fuera de la matriz de la muestra.

Cuadro No. 9 Muestra/universo de escuelas

Tipo	San Andrés	San Bartolo	Santa Lucía	Momostenango	TOTAL
Rural, Bilingüe, Matutina	6/14	6/24	6/31	16/126	34/195
Rural, Monolingüe, Matutina,	1/1	2/3	3/3	6/6	12/13
Rural, Bilingüe, Vespertina	1/4	0/0	0/0	6/6	7/10
Urbana, Bilingüe, Matutina,	1/1	0/0	1/1	0	2/2
Urbana, Monolingüe, Matutina	0/0	1/1	0/0	1/1	2/2
Urbana, Monolingüe, Vespertina	1/1	1/1	0/0	1/1	3/3
TOTAL	10/21	10/29	10/35	30/140	60/225

Fuente: elaboración propia a partir de los datos oficiales de escuelas presentes en los municipios.

La gran mayoría de las escuelas son Rurales-Bilingües-Matutinas, que representan más del 86% del universo. Y de la escuelas que menos hay son las urbanas, menos del 3% son urbanas y menos del 10% son monolingües.

En la segunda etapa se seleccionó una muestra aleatoria de los estudiantes de una de las aulas de primero primaria, se recurrió a seleccionar la sección “A” de manera sistemática en aquellas escuelas donde se tenían dos o más secciones de primero primaria.

La muestra en cada aula se definió a partir de los siguientes criterios: de 5 estudiantes si el aula era pequeña (de 15 estudiantes o menos) o 10 estudiantes si era grande (de 16 estudiantes o más). En algunos casos se encontraron escuelas unitarias, donde solo había un maestro, y donde se tenían menos de 5 estudiantes, en estos casos se trabajó con la totalidad de estudiantes de primero primaria.

Con estas orientaciones se aplicaron los instrumentos de investigación a 453 estudiantes. 90 estudiantes de San Andrés Xecul, 225 de Momostenango, 63 de Santa Lucía la Reforma y 75 de San Bartolo Aguas Calientes. Con esta información se tienen elementos para dar una descripción de la muestra y tener una aproximación de la tendencia que puede existir en las 225 escuelas presentes en los cuatro municipios.

A partir de la información que reportaron las directoras se tiene que el total de estudiantes en primero primaria en las 60 escuelas que conformaron la muestra era de 1,865 estudiantes, 902 eran niños y 963 niñas. Los estudiantes que participaron en la investigación aplicando a los

instrumentos fue un total de 453 estudiantes de primero primaria, 235 niños y 218 niñas. Lo que representa el 24.28% de los estudiantes presentes en estos establecimientos.

Además de la información de los estudiantes, se tiene información de 60 maestras de primero primaria y de los 60 directores de las escuelas que formaron parte de la muestra.

3.4. Proceso de recolección de la información

La recolección de información en los 60 establecimientos se desarrolló en las dos últimas semanas de agosto y las dos primeras semanas de septiembre, con el objetivo de tener información de los aprendizajes alcanzados al final del año escolar²⁶. En cada establecimiento se trabajó un promedio de dos jornadas. La visita fue previamente acordada con quien desempeña el papel de director en el establecimiento. Si en dado caso no se logró definir una fecha durante el período de trabajo de campo, se tomó otro establecimiento de un segundo listado de elegibles. El nuevo establecimiento seleccionado cumplió con las características del establecimiento que no pudo ser visitado.

Durante estos dos días de trabajo el investigador realizó la aplicación de los siguientes instrumentos:

- Aplicación de la prueba del Perfil Lingüístico a un grupo de estudiantes entre 1 y 10 de un salón de primero primaria.
- Aplicación de la PLI en español a un grupo de estudiantes entre 1 y 10 de un salón de primero primaria;
- Aplicación de la PLI en K'iche' a un grupo de estudiantes entre 1 y 10 de un salón de primero primaria;
- Aplicación de la entrevista semiestructurada a los profesores de primero primaria;
- Aplicación de la guía de observación durante una clase de comunicación y lenguaje en el aula de primero primaria.

La bitácora de trabajo que realizó cada uno de los investigadores de campo se describe en el siguiente cuadro:

²⁶ Se tomó en cuenta que en la mayoría de escuelas, a partir del 15 de septiembre se realizan actividades diversas relacionadas con la celebración del día de la independencia y que en el mes de octubre se realizan evaluaciones.

Cuadro No. 10 Bitácora de trabajo en las Escuelas

Estimadas y Estimados Investigador de Campo:

Este documento es la guía de trabajo en cada una de las escuelas que le han sido asignadas. Recuerde que existen escuelas que no tienen posibilidad de tener un remplazo, por lo que se pide el mayor cuidado para asegurar la anuencia de las autoridades escuela para realizar el trabajo de indagación.

Como las escuelas han participado del trabajo de PRODESSA se les hace dos recomendaciones:

La primera es que traten de realizar un contacto con la Escuela por vía telefónica para acordar la fecha de la visita, y así no correr el riesgo de llegar en días en los cuales las actividades no son las cotidianas.

La segunda, aún más importante que la primera, es que en esta visita no interesa observar ni conocer sobre el uso de los textos y guías de la serie K'emonCh'ab'äl. La información se centra en la utilización de los idiomas y de la enseñanza de la lectoescritura, pero no de K'emonCh'ab'äl.

Materiales a necesitar para la visita:

1. Carta de presentación
2. Lápiz
3. Borrador
4. Hoja de Registro
5. Ejemplares de la prueba PLI Español
6. Ejemplares de la prueba PLI K'iche'
7. Ejemplares para aplicar la prueba de Perfil lingüístico, en k'iche' y en español.
8. Bolsa de pelotitas

Primera parte: Llegada a la escuela.

Al llegar a la Escuela, busque primero platicar con la persona que tienen el papel de dirigir la escuela. Entréguele la carta de presentación en la cual se comunica que usted realizará unas actividades de recolección de datos para la investigación sobre la lectoescritura en la Escuela y explíquelo el proceso que va a realizar.

Segunda Parte: Entrevistas.

Recuerde hacer las entrevistas en un lugar adecuado, tomando el tiempo necesario para escuchar las respuestas de su interlocutor y anotar la información que le proporcione en la hoja de registro. Al finalizar cada entrevista agradezca el tiempo dedicado. Recuerde llenar la hoja de registro con lápiz.

Teniendo la autorización del director, se recomienda realizar la entrevista con él. Tome la hoja de registro y vaya preguntado, si alguna pregunta no queda clara, explíquelo o pregúntele de otra forma. Llene los espacios con la información que le proporcione el director o la directora, trate de escribir de la manera más clara. Se pide que toda la información sea colocada en español, y si en dado caso el director responde en K'iche', se pide hacer el esfuerzo de traducir y escribir en español la idea central dada por el director o directora.

Luego de tener la entrevista del director, se pide realizar la entrevista con el maestro de primero primaria. Si hay más de un maestro de primero, tome al de la sección "A", pero recuerde que si el director o los profesores le sugieren otra sección, lo más recomendable es tomar la que sugieren.

Realice la entrevista con el profesor en un lugar adecuado donde pueda conversar con él o ella y tomar nota de sus respuestas. Pero recuerde que está en el Escuela, y es posible que el docente sea será requerido por los estudiantes, por lo que de libertad para que él o ella pueda atender a sus alumnos.

Utilice la **Hoja de registro** durante la entrevista, tome nota con lápiz sobre las respuestas y si una pregunta o respuesta no queda clara, pregunte nuevamente o replantee la pregunta.

Tercera parte: Observación

La **Guía de observación** debe ser aplicada en un salón de primero primaria, específicamente durante el desarrollo del área de comunicación y lenguaje. Se recomienda estar sentado en un mismo lugar dentro del aula, desde donde pueda observar lo que sucede. Llene la parte de observación en la **Hoja de Registro** con información de lo observado en la clase a lápiz, por si hay necesidad de borrar y corregir.

Recuerde saludar a los alumnos y al docente al ingresar y al salir del salón. Se recomienda concluir el

primer día de trabajo en la Escuela y continuar con la cuarta y quinta parte durante el segundo día de trabajo.

La Guía de observación tiene dos partes, una que se llena durante la clase y otra que se llena después de que terminó la clase observada. Tome en cuenta que se pide algunas fotografías del material en las paredes, como también de trabajos, evaluaciones, ejercicios, portafolios, u otros que sean de Comunicación y lenguaje de los estudiantes. Esto se deberá hacer al finalizar la observación y en un momento en que no tengan clases (recreo o la hora de la salida).

Al finalizar la jornada coméntele al profesor de primero primaria que le interesa llevar un cuaderno de Comunicación y lenguaje de uno de sus alumnos de primero primaria y que el niño que entregue su cuaderno recibirá un cuaderno nuevo. Se recomienda que el cuaderno esté lo más lleno posible y si el profesor quiere entregarle el de un niño en específico, hay que tomar ese.

Cuarta parte: Aplicación de las pruebas PLI en español y PLI en K'iche'

La aplicación de las pruebas PLI se realiza a un grupo de estudiantes de primero primaria, del aula en la que entrevistó al docente y observó la clase, no es para aplicarlas a todos. Si en el aula hay 15 estudiantes de primero, o menos, se seleccionarán 5 estudiantes. Si en dado caso hay 16 o más estudiantes de primero primaria en el salón, serán seleccionados 10 estudiantes.

La forma de selección será a partir papelitos en una bolsa plástica; se hacen tantos papelitos como estudiantes hay en el salón de la maestra entrevistada. Solamente 5 papelitos llevan escrito un número del 1 al 5; en el caso de las escuelas grandes serán 10 papelitos con el número escrito, del 1 al 10. Todos los papelitos se revuelven dentro de la bolsa y cada estudiante toma un papelito. Aquellos que se queden con los papelitos marcados con un número, son los seleccionados para realizar las dos pruebas PLI y las pruebas del Perfil lingüístico.

Para la aplicación de estas pruebas, lleve a los estudiantes a un lugar donde pueda trabajar con ellos. Mejor si hay escritorios donde puedan estar sentados y si es un lugar donde no haya muchas distracciones. Acérquese cordialmente a ellos para saludarlos y verlos a los ojos al momento de agradecerles su participación en indicarles qué es lo que van a hacer en cada prueba. Revise antes los dos cuadernillos de la prueba para recordar detalles de su aplicación.

Quinta parte: El Perfil lingüístico

Se trabajaría con los mismos estudiantes a quienes se le aplicó las PLI, pero se realiza de forma individual, trabajando el perfil de español y de K'iche' con cada uno. Revise antes los instrumentos de la prueba para recordar detalles de su aplicación.

Para la aplicación es aconsejable que usted esté sentada o sentado frente al niño y que le ofrezca confianza para desarrollar todo el procedimiento. En la medida que van pasando, van regresando a su clase.

Muchas gracias por su cuidadoso desempeño en este trabajo de campo.

4. Análisis de resultados y hallazgos

La información recolectada durante la investigación a partir de los diferentes instrumentos fue ordenada para poder analizarla y construir datos. En el caso de la información cuantitativa fueron utilizados datos resúmenes como frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y de desviación estándar. En el caso de los datos cualitativos han sido propuestas categorías y tipologías.

Cuadro No. 11 Sistematización de la información obtenida por instrumento

Instrumento	Medio para sistematizar la información	Proceso de sistematización
PLI español	Base de datos	La utilizada por PRODESSA en una hoja MS-Excel
PLI k'iche'	Base de datos	La utilizada por PRODESSA en una hoja MS-Excel
Perfil lingüístico español	Base de datos	Se ingresaron las respuestas en una hoja en MS-Excel
Perfil lingüístico k'iche'	Base de datos	Las respuestas fueron ingresadas en una hoja en MS-Excel.
Guía de observación	Base de datos	La información obtenida en la observación se consignó en las hojas de registro, esta información fue codificada y posteriormente se ingresaron en una base de datos en MS-Excel.
Entrevista semiestructurada a profesores	Matriz de datos	La información obtenida en la entrevista se consignó en las hojas de registro, esta información fue codificada y posteriormente se ingresaron en una base de datos en MS-Excel.

En este capítulo se presenta la situación de la escuela, en general, y la del aula de primer grado, en particular. Se presentan algunos aspectos específicos como quiénes son las personas que están trabajando con el grupo de estudiantes de primer grado y de los recursos con los que cuentan.

También se presentan los conocimientos, percepciones e ideas que tienen las maestras que están a cargo de los grupos de estudiantes de primero primaria. Esto porque buena parte de lo que hacen para enseñar a leer y escribir lo hacen a partir de estos grupos de ideas.

4.1. Descripción de las escuelas estudiadas

El objeto de este estudio lo constituyó específicamente la enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura en el primer grado de las escuelas seleccionadas. Para caracterizar estas escuelas se recurre a identificar tres elementos que contribuyen a su descripción: el primero es la escuela, el segundo son los estudiantes de primer grado y el tercero son las maestras de primero primaria.

La descripción de la escuela se enfoca sobre las características de gestión y físicas que pueden estar influyendo en el trabajo de primero primaria, y por ello en la enseñanza de la lectoescritura. En el caso de los estudiantes, el perfil que tienen puede estar relacionado con el desarrollo de la lectoescritura. Las características de las maestras de primero primaria influyen en el proceso de enseñanza de la lectoescritura.

a. Las escuelas

Tal como ya fue apuntado, esta investigación fue realizada en sesenta establecimientos de primaria. Se indagó sobre varios aspectos dentro del establecimiento, el primero era sobre las maestras presentes en la escuela, la cantidad de estudiantes que atienden en primaria y en primero primaria, y la forma como están asignando a la maestra de primer grado.

La cantidad de maestros tiene un especial interés ya que una escuela de primaria puede ser considerada como completa si tiene seis maestras o más, ya que esto presupone que cada una tiene a su cargo un grado específico, y si bien puede existir un avance diferente entre los estudiantes en el grado, la diferencia no es muy grande puesto que se trata del mismo grado. Sin embargo, en un aula donde la maestra debe de atender dos grados o más se enfrenta al reto de trabajar actividades específicas para cada grado, repartiendo el tiempo en aula y la atención que dedica a cada grado.

En un establecimiento con una maestra o menos de seis maestras, y con “director con grado” como se auto identifican en estos casos, la persona que dirige se verá obligada a tener una forma de gestión que permita cumplir con las actividades de enseñanza y docencia directa, así como también con las acciones administrativas del establecimiento.

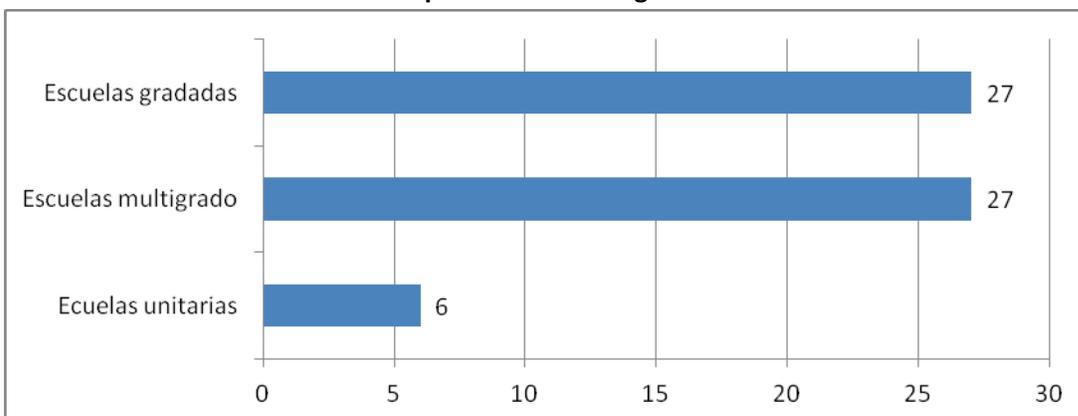
Ante esto se puede tener claro que el número de maestras tendrá una relación con aquello que está ocurriendo en el aula, específicamente en el aula de primero primaria, así como también con la utilización del tiempo y de otros recursos existentes en la escuela y en el aula.

De los 60 establecimientos trabajados, seis son escuelas unitarias o solo hay una maestra que tiene que trabajar con los diferentes grados de primaria y también asumir las responsabilidades de la dirección, es decir la gestión de la escuela y del aula.

En 27 establecimientos se encontró que se tienen entre 2 y 6 maestras, es decir que por lo menos en un aula tienen que convivir grupos de estudiantes de dos grados o más. Y en 27

establecimientos se encontró que había entre 6 y 26 maestras, estos son establecimientos donde se puede encontrar una maestra para cada grado²⁷.

Gráfica No. 1 Tipo de escuelas según cantidad de docentes



Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016

El número de estudiantes en los establecimientos se comportó de forma muy dispersa; el rango de estudiantes se da entre 13 estudiantes y 730 estudiantes, con un promedio de 164 estudiantes por escuela. El comportamiento de los estudiantes de primero primaria está altamente correlacionado con el de los estudiantes de la escuela, pero con un rango menor de 2 a 175 estudiantes en primero primaria; el promedio de estudiantes en primero primaria es de 32 estudiantes, en promedio los estudiantes de primero primaria representan el 20% de los estudiantes presentes en la escuela primaria.

El tamaño del establecimiento está relacionado con la forma en que se trabaja en la escuela. Se preguntó a la directora sobre **la forma en que se eligió y asignó a la maestra de primero primaria**. En las escuelas unitarias la respuesta fue prácticamente que la directora tomaba la decisión, únicamente en un caso la maestra respondió irónicamente “es escuela unitaria”.

En 5 de las 27 escuelas multigrado se encontró que era el claustro el que tomaba la decisión acerca de qué maestras daban qué grado o grados; en las 22 restantes fue el director quien tomó la decisión. En el caso de las escuelas gradadas se encontró que únicamente en 2 escuelas la decisión de qué maestra daba primer grado era tomada por el claustro; en una escuela existía una comisión de evaluación que tomaba la decisión y en las 24 restantes, la decisión la tomó la directora.

Con relación al mecanismo para la designación, éste varía entre las escuelas, en la mayoría de los casos es por asignación. La directora, el claustro o una comisión designan a la maestra a que imparta determinado grado. La designación por parte del director es el mecanismo más utilizado, en 44 de las 60 escuelas reportaron este mecanismo, pero no es exclusivo de las directoras.

²⁷ Los establecimientos con 5 o menos maestras generaron un error para la identificación de las aulas de 15 o menos estudiantes y las de 16 o más, ya que había escuelas unitarias con 16 o más estudiantes.

En cinco establecimientos realizan un sorteo para asignar a la maestra con el grado. El sorteo puede estar dirigido por la directora o por el claustro. En tres escuelas se asignan por la cantidad de alumnos y en dos escuelas es por rotación. En las 6 escuelas unitarias no se tomó en cuenta el mecanismo.

Con relación a las instalaciones, en 38 escuelas no se comparten las instalaciones con otro establecimiento. En el caso de los otros 22 establecimientos las instalaciones sí son compartidas con otros centros educativos. Y en 13 establecimientos no tienen sección de preprimaria, aquí se encuentran las seis escuelas unitarias y siete escuelas multigrado.

Con respecto a la conformación del claustro por género, se observó que únicamente una escuela tiene exclusivamente varones y es una escuela multigrado con dos maestros, en contraste con quince escuelas cuyos claustros están formados exclusivamente por mujeres, curiosamente las seis escuelas unitarias se encuentran en este grupo, hay una escuela gradada y las ocho restantes son multigrado. En ocho escuelas la mayoría son maestros, en nueve hay una relación igual de maestros y maestras (50% - 50%) y en 43 escuelas la mayoría son maestras. En términos generales las maestras de las escuelas primarias presentes en la muestra son 467, y en términos porcentuales el 65% son mujeres y el 35% son varones.

En las clases observadas se encontró que en 27 casos, es decir el 45% de las aulas observadas de primer grado, se compartía el espacio con otro grado. En especial con segundo y/o tercero. Esto se dio en 14 de las aulas observadas. Y es necesario recordar que 6 escuelas son unitarias. En 33 casos, o el 55%, en el salón solo hay estudiantes de primero y por consiguiente las maestras solo tienen que atender a primer grado.

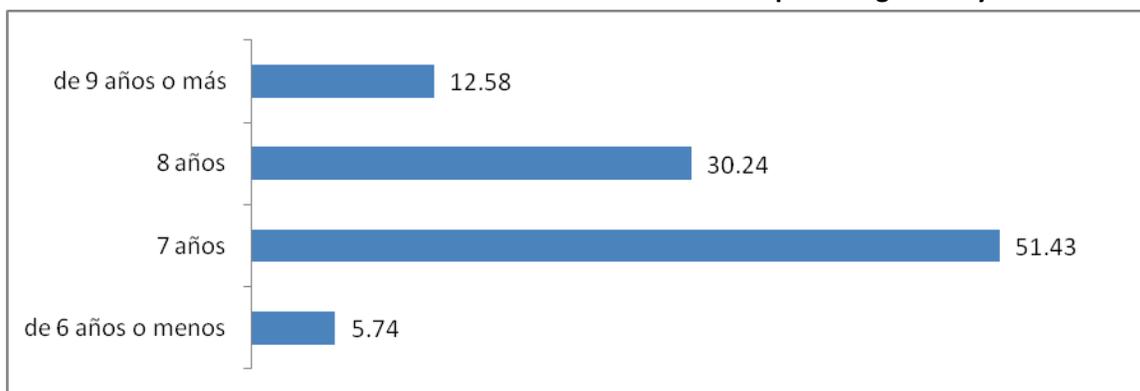
b. Los estudiantes de primero primaria

A partir de la información que reportaron las directoras se tiene que el total de estudiantes en primero primaria en las 60 escuelas que conformaron la muestra era de 1,865 estudiantes, 902 eran niños y 963 niñas. Los estudiantes que participaron en la investigación enfrentándose a los instrumentos del perfil lingüístico y a las dos pruebas PLI fue un total de 453 estudiantes de primero primaria, 235 niños y 218 niñas. Por lo que la evaluación se aplicó al 24.28% de los estudiantes presentes en estos establecimientos.

Se identificó que el 1.5% de los estudiantes evaluados tiene una Necesidad Educativa Especial. El rango de edad de los estudiantes evaluados está entre 6 y 14 años. La mayoría de los evaluados tienen 7 años, un total de 233 que representan el 51.4% de los estudiantes evaluados.

A pesar del gran porcentaje de estudiantes con una edad superior a los 7 años para estar en primero primaria se encontró que el 94.1% de los estudiantes evaluados cursaban primero primaria por primera vez. Y el 94.3% de los estudiantes cursó la preprimaria.

Gráfica No. 2 Edad de los estudiantes evaluados con el perfil lingüístico y las PLI



Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016

La distribución del estudiantado evaluado por municipio fue de 63 de 289 (21.8%) estudiantes de primero primaria en Santa Lucía la Reforma, 75 de 222 (33.8%) estudiantes de primero primaria en San Bartolo Aguas Calientes, 90 de 437 (20.6%) estudiantes de primero primaria en San Andrés Xecul y 225 de 917 (24.5%) estudiantes de primero primaria en Momostenango.

El idioma materno de los estudiantes de primero primaria evaluados se determinó a partir de la pregunta sobre en qué idioma se comunica con sus papas. El 2.2% de los estudiantes no respondió, el 45.3% señaló que el idioma español, el 30.3% de los estudiantes señalaron que el K'iche' y el restante 22.2% señaló que en ambos idiomas.

c. Las maestras de primero primaria

Se entrevistó a 60 maestras de primero primaria, una por cada una de las escuelas presentes en la muestra. Se obtuvo información que permitió construir un perfil de las maestras de primer grado. Una de sus primeras características, y el motivo por el que en este informe se refiere a las personas que imparten educación en primero primaria como “maestras” es porque 43 de las 60, es decir el 71.7%, son mujeres y el 28.3% son hombres.

Si bien la relación de maestros es menor frente a la de las maestras en primaria, esta diferencia aumenta en primero primaria. La mayor presencia de la mujer en la escuela primaria, superada quizá por la preprimaria, se debe a que existe una tendencia de desplazamiento de los roles femeninos tradicionales, cuidado de la familia, especialmente de los niños y ancianos, a roles del espacio público (Parsons, 1959). Esto se ejemplifica cuando la mujer pasa de ser la madre que cuida y enseña a los hijos, a maestra que cuida y enseña a los infantes; de la persona que cuida a los enfermos y ancianos en la familia a la enfermera que cuida a los enfermos, de la que asiste al esposo en la casa a la que asiste al jefe en la oficina, etc.

La edad de las maestras de primero primaria se encuentra en un rango de 24 a 55 años de edad, la edad promedio es de 35.22 años. Más de la mitad de las maestras tiene entre 24 y 35, ya que aquí

se encuentra el 57.6% de las maestras, el restante 42.4% está en el rango de los 36 y 55 años. Esto permite observar la tendencia de que las maestras de primero primaria tienden a ser más jóvenes, pero es algo que hay que confirmar comparándolo con el grupo de las maestras de los otros grados de primaria.

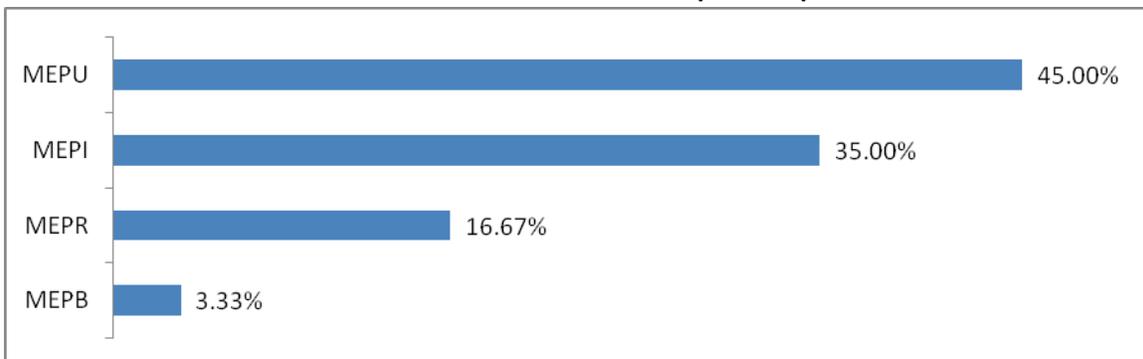
Con relación a la Formación Inicial Docente –FID- de las maestras, se asume automáticamente que estudiaron magisterio en el ciclo diversificado. Pero en la actualidad ha existido una serie de diferentes variantes de magisterio que permiten identificar varios tipos de formaciones. Estas variantes del magisterio son: Maestra de Educación Primaria Urbana (MEPU), Maestra de Educación Primaria Intercultural (MEPI), Maestra de Educación Primaria Rural (MEPR) y Maestra de Educación Primaria Bilingüe (MEPB).

Partiendo del contexto en que se encuentran las escuelas, se debe tener presente que se trata de una región con fuerte presencia de población K'iche' y donde la mayor cantidad de establecimientos se encuentran en área rural por lo que más del 97% de las escuelas son rurales, así que podría esperarse un mayor número de MEPR y de MEPB, dado que estos perfiles de formación están más relacionados con el contexto en el que se encuentran el universo de escuelas donde se realizó el estudio.

Pero al observar cómo se distribuyen los títulos de las maestras se encuentra que el 45% son MEPU y el MEPI representa el 35% de las maestras. Es decir que el 80% de las maestras tienen una formación distinta al contexto en el que se encuentran. Únicamente el 20% de las maestras tienen formación para el área rural o para enfrentarse a contextos bilingües.

Este fenómeno denota una debilidad del sistema educativo, que si bien tiene programas de Formación Inicial Docente para contextos específicos, el esfuerzo se constituye en inútil si los procesos de contratación y asignación de maestras a las escuelas no lo toman en cuenta al momento de ubicarlas en una escuela.

Grafica No. 3: Formación Inicial Docente reportada por las maestras



Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016

Este problema dentro del sistema educativo puede ser corregido a partir de acciones individuales de las maestras como buscar cursos de actualización o continuar estudios en la universidad enfocados en la educación de los contextos en los que se encuentran o a partir de acciones públicas. Ambos esfuerzos demandan recursos que podrían utilizarse en otras acciones si no se cometiera el error en los procesos de asignación y contratación.

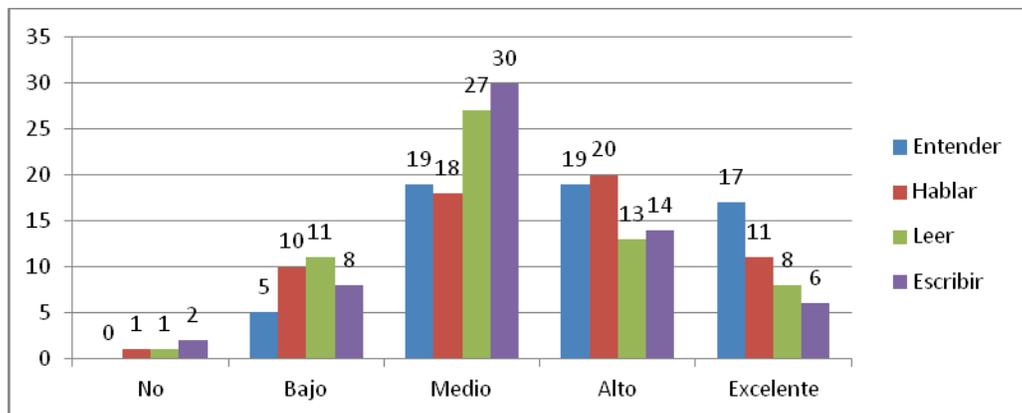
En el caso del idioma materno que tienen las maestras de primero primaria el 40% tiene el K'iche' el restante 60% reportó que lo aprendió después de tener un idioma materno distinto. El 92.7% de las maestras respondieron que habían aprendido a leer y escribir en idioma K'iche'. El 37.3% de las maestras aprendió a escribir en K'iche' en su proceso de formación, entre la primaria y la universidad. El 14% aprendió en el trabajo, y a un 16.7% le enseñó un familiar.

La continuación de los estudios en la universidad después de la FID es importante y se encontró que el 61.7% continuó estudiando en la universidad. La mayoría de este grupo siguió estudiando carreras relacionadas con educación; por ejemplo, Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía un 33.3%; en el PADEP el 11.7%, y únicamente un 10% siguió carreras en Derecho, Administración o Informática.

d. Habilidades lingüísticas de las maestras

El perfil lingüístico de las maestras de primer grado se exploró a partir de la entrevista semiestructurada y no a partir de una prueba que permita identificar las habilidades, como en el caso del estudiantado de primero primaria. Se pidió a las maestras que identificaran en qué nivel se encontraban sus habilidades de entender, hablar, leer o escribir en idioma español y K'iche'.

Gráfica No. 4: Auto valoración de las maestras en las habilidades en K'iche'



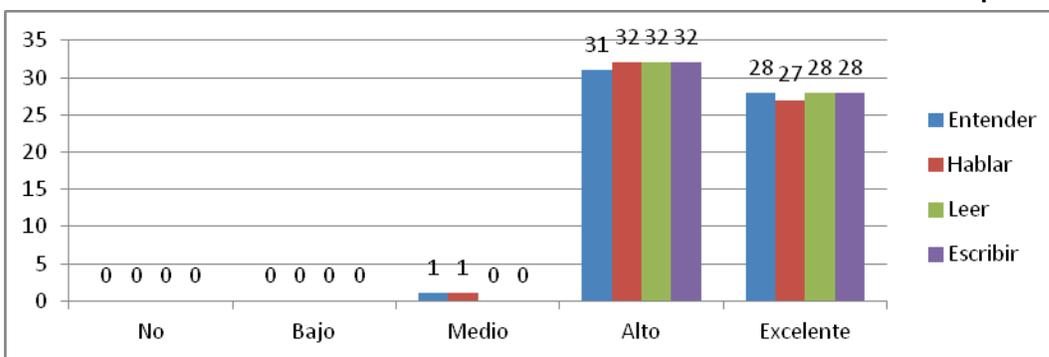
Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016

En el caso del idioma k'iche' las maestras de primero primaria se comportan de manera distribuida. Son muy pocos casos los que se ubican en un nivel de no poder hacerlo, que coinciden con los casos de maestras que señalaron que no saben k'iche' o que no lo han aprendido. Pero

donde se encuentra la moda, o dato que más se repita, está en el nivel medio para las habilidades de leer y escribir. Para la habilidad de entender hay dos modas en los niveles medio y alto. Finalmente la moda de hablar se encuentra en el nivel alto.

En el caso del auto evaluación sobre las mismas habilidades pero en idioma español se observa un comportamiento distinto. La mayoría de las maestras se ubican en los niveles alto y excelente de las habilidades. Cambiando la distribución observada en el idioma K'iche' que se distribuía como una curva normal, concentrada en el centro que disminuía a los lados, en el caso del idioma español es una curva que no existe a la izquierda del observador, muy baja en el centro y que se levanta hacia la derecha del observador. Las modas de las habilidades se encuentran en el nivel alto.

Gráfica No. 5: Auto valoración de las maestras en las habilidades en español



Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016

Al comparar esta autoevaluación de las maestras de primero primaria en cuando a su dominio del k'iche' y español, se observa que ellas valoran sus habilidades comunicativas como mejores en español. Mientras que el 100% de maestras indicó tener un nivel alto o excelente para leer español, únicamente el 35% manifestó que tiene un nivel alto o excelente para leer en k'iche'. Este dato permite afirmar que las maestras se sienten más seguras en el idioma español, idioma en el que se consideran con habilidad más alta o desarrolladas.

Esta autopercepción sobre las habilidades propias permite explicar, a manera de hipótesis, por qué las maestras tienden a trabajar más en español y menos en k'iche' al momento de enseñar a leer y escribir. Si bien se retoma la idea de la necesidad de evaluar las habilidad educativas las maestras tenderán a trabajar el idioma que consideran manejan mejor.

4.2. Perfil lingüístico de los estudiantes de primer grado

El perfil lingüístico de los estudiantes de primer se definió a partir de un instrumento que explora el uso del idioma en el contexto social del estudiante, y evalúa el dominio del idioma de manera oral (comprensión, vocabulario, manejo de aspectos propios de la lengua, expresión).

El perfil lingüístico indaga dos dimensiones: la primera se enfoca en el uso del idioma y la segunda se enfoca en las habilidades comunicativas que tiene el estudiante en el idioma. Se espera que estas dos dimensiones estén altamente correlacionadas, ya que el uso del idioma influye directamente en las habilidades comunicativas.

El idioma materno de los estudiantes en esta investigación se identificó a partir del idioma con que el niño informó que se comunica con sus padres y madres; se obtuvieron dos informaciones relevantes: en la prueba de Perfil Lingüístico, los niños y niñas mostraron que el 51% se comunica en español, el 47% lo realiza en k'iche' y el 2% no contestó. Con otro instrumento (Prueba de Lectoescritura Inicial), se le dieron más opciones para indicar en qué idioma se comunica con sus padres y los resultados fueron los siguientes: el 45.3% prefiere el español, el 30.3% de los estudiantes señalaron que el k'iche' y el 22.2% señaló que en ambos idiomas. El 2.2% de los estudiantes no respondió.

a. Uso del idioma

La información sobre el uso de cada idioma se obtuvo de la entrevista que incluye el perfil lingüístico, donde se indagó sobre el uso del idioma español y k'iche' en la familia y amigos. El uso de un idioma no excluye el uso del otro, pero permite identificar el que se utiliza con mayor frecuencia. En el siguiente cuadro se presenta cómo se comunica el total de 453 estudiantes indagados en las escuelas de la muestra.

Cuadro No. 12 Cuando habla con... (persona), ¿en qué idioma lo hace?

Persona	K'iche'	Español	No respondió
Mamá	48.0%	50.0%	2.0%
Papá	45.0%	52.1%	2.8%
Hermanos	42,1%	55.0%	2.9%
Hermanas	47.0%	48.8%	4.2%
Abuelos y abuelas	58.7%	39.1%	1.2%
Tíos y tías	47.7%	50.1%	2.2%
Amigos y amigas	36.9%	60.5%	2.6%
Niños y niñas más pequeños	34.7%	62.9%	2.4%
Niños y niñas más grandes	40.0%	57.2%	2.9%
A una persona que no conoce	39.7%	56.3%	4.0%

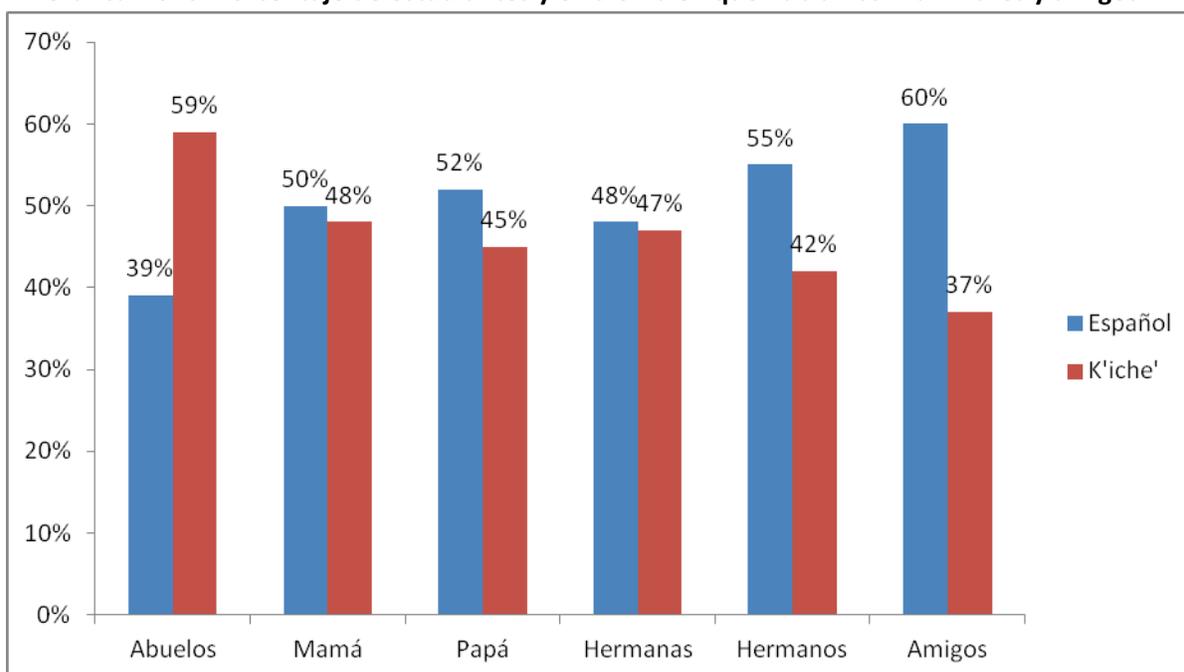
Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016

La primera impresión que da el cuadro anterior es que la presencia del español y el k'iche' es muy equiparable, aunque no sostenida. Es decir, que el uso de los dos idiomas se distribuye en el grupo de manera equitativa pero hay estudiantes que transitan entre el k'iche' y el español dentro del círculo familiar y amigos. El 18.3% del estudiantado respondió que lo hace en todos los casos en k'iche' y el 20.8% lo hace en todos los casos en español, teniendo un 60.9% de estudiantes que transitan entre el k'iche' y el español cuando se comunican con algún familiar o amistad.

En el caso de los abuelos el 39% de los estudiantes reportó comunicarse en español y el 59% en K'iche'. Este es el único familiar donde el mayor porcentaje de los estudiantes se comunica en K'iche'.

Ordenando la información por generaciones (abuelos, padres y hermanos y amigos) se puede observar que con los abuelos se habla más en K'iche', disminuye un poco con los padres y tíos, y disminuye aún más con los hermanos y amigos. Esta disminución se puede apreciar en la gráfica siguiente donde se han ordenado de forma generacional de los abuelos a los amigos. En esta gráfica no se presentan los estudiantes que no respondieron o datos perdidos, que oscilan entre 1.2% y 4.5%, por ello los porcentajes por cada familiar no suman 100%.

Gráfica No. 6: Porcentaje de estudiantes y el idioma en que hablan con familiares y amigos



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016

El K'iche' pasa de ser el idioma utilizado para hablar con los abuelos por el 59% de la población a un 37% con los amigos. Aquí se puede plantear la hipótesis de que el idioma K'iche' es utilizado con mayor frecuencia con las personas mayores y disminuye en la medida que las personas tienen una menor edad. Esta hipótesis se ve fortalecida por la diferencia de hablar en K'iche' con niños más grandes (40.0%) y los más pequeños (34.7%). Es posible que este comportamiento de los niños y niñas esté relacionado con la percepción de que el k'iche' es un idioma "del pasado" y el español es el idioma "moderno".

El género también está relacionado con el idioma que se utiliza. En el caso de los padres, se observa un mayor uso del k'iche' con las madres que con los padres, en el caso de los hermanos y hermanas, se usa más el K'iche' con las hermanas y menos con los hermanos. Estas relaciones permiten plantar que las mujeres mayores en estos municipios son quienes tienen una mayor

comunicación verbal en idioma K'iche' y que los niños varones son los que tienen una menor comunicación en ese idioma.

En relación a los municipios, se observó que:

- El municipio con un mayor bilingüismo es San Bartolo Aguas Calientes, donde el 73.33% de los estudiantes se comunican en español y K'iche', seguido por Momostenango donde esta población representa el 67.56%, San Andrés Xecul con un 53.33% y Santa Lucía la Reforma con 33.33%.
- El municipio donde se observa un mayor porcentaje de Monolingüismo español es San Andrés Xecul, donde el 41.11% de los estudiantes solo utiliza éste idioma para comunicarse. Lo siguen San Bartolo Aguas Calientes con el 21.33%, Santa Lucía la Reforma con 14.29% y Momostenango con 14.22%.
- El municipio donde se observa un mayor Monolingüismo K'iche' es San Lucía la Reforma donde el 52.38% de los estudiantes se comunica exclusivamente en K'iche'. Le siguen Momostenango con el 18.22%, San Andrés Xecul con el 6.56% y finalmente está San Bartolo Aguas Calientes con el 5.33%.

Los cuatro municipios tienen un alto porcentaje de estudiantes que provienen de contextos familiares donde se habla K'iche y español. Los municipios donde existe un mayor monolingüismo es San Andrés Xecul (español) y Santa Lucía la Reforma (K'iche').

En relación al área en la que se encuentra la escuela se observó la siguiente situación:

- El bilingüismo (español y K'iche') está presente en las escuelas urbanas y rurales, en las urbanas hay un 58.82% y en las rurales es de un 61.30%. Hay más estudiantes con familias bilingües en el área rural que en el área urbana.
- El monolingüismo español se encuentra con una mayor presencia en el área urbana, el 35.29% de los estudiantes provienen de familias donde se habla únicamente el español y en el área rural es el 18.18%.
- El monolingüismo K'iche' se encuentra con mayor presencia en el área rural, donde el 20.52% de los estudiantes provienen de familias donde se habla exclusivamente K'iche'. En el área urbana estos estudiantes representan el 5.88%.

Los estudiantes que provienen de familias en las que se habla K'iche' y español es más de la mitad en las dos áreas y el monolingüismo representa casi el 40% en las dos áreas. El área rural tiene más monolingüismo K'iche' y el área urbana concentra el monolingüismo en español.

Un aspecto que llamó la atención durante el análisis de la información, es que en este apartado se preguntó el idioma en el que el estudiante le gustaría hablar más con su maestro y en qué idioma le gustaría hablar más en la escuela, la respuesta de los estudiantes se enfocó mayoritariamente en el idioma español. El 69.8% prefiere hablar con su maestro y en la escuela en español; y el 27.4% en K'iche'.

Un dato interesante es observar que los estudiantes que hablan K'iche' también hablan español en la familia, es decir que los idiomas k'iche' y español están siendo enseñados en la familia (blingüismo de cuna). Esta información parte de las respuestas de los estudiantes y el idioma se define por el uso, en ese sentido el perfil lingüístico se debe de complementar con la capacidad de comprender que tiene el estudiante de los idiomas para definir cuál es el que está predominando o si están en un mismo nivel de uso.

b. Dominio del idioma

El dominio del idioma está constituido por cinco “habilidades” que el instrumento trabaja y que permiten determinar la competencia oral de los idiomas k'iche' y español. Las “habilidades” son: a) comprende cuando se le habla; b) conocimiento de las palabras del idioma; c) si pronuncia los sonidos específicos del idioma; d) si maneja aspectos específicos del idioma; y e) si puede expresarse de forma oral.

Estas cinco habilidades permiten tener una idea del nivel de dominio del idioma por parte de los estudiantes evaluados. En el siguiente cuadro se puede observar los resultados obtenidos por los estudiantes que fueron expuestos a la prueba.

Cuadro No. 13 Habilidades del uso de cada idioma

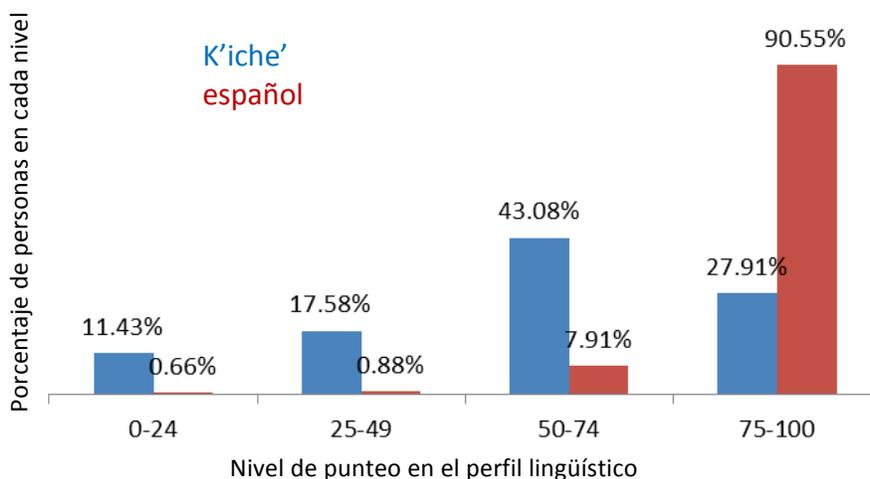
Habilidades	k'iche'	español
Comprende cuando se le habla en...	78.00%	96.50%
Conoce palabras del idioma...	65.52%	94.07%
Dice los sonidos específicos del idioma...	39.70%	88.20%
Maneja aspectos específicos del idioma...	43.45%	63.27%
Puede expresarse de forma oral...	52.92%	82.11%
TOTAL del dominio ORAL	58.44%	74.01%
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PRODESSA 2016		

La comprensión del mensaje cuando se les habla es la habilidad en la que los resultados fueron más altos en ambos idiomas, pero es mayor en español (96.5%) que en K'iche' (78.0%). En términos generales para esta población, el mensaje es más claro en el idioma español que en el idioma k'iche'. Aspecto que debe llamar la atención en una población cuyo composición cultural es mayoritariamente maya k'iche'. En relación al vocabulario en los dos idiomas, los estudiantes tienen un mayor conocimiento de las palabras en español (94.07%) que de las palabras en el idioma K'iche' (65.52%).

Tanto la comprensión de instrucciones sencillas como el conocimiento de palabras es una señal de que los estudiantes están más expuestos al idioma español, ya que esto les permite enriquecer el vocabulario en ese idioma. En el caso del idioma k'iche' se puede plantear la hipótesis de que la exposición en este idioma es alta pero solo se da en una vía y que los jóvenes solo reciben el mensaje pero la oportunidad de tener una retroalimentación es menor frente al español.

Las otras tres habilidades están más enfocadas a las habilidades de emisor del mensaje. En el caso de la expresión de los sonidos específicos del idioma se observa que utilizan mucho mejor los sonidos del idioma español (88.2%) frente al K'iche' (39.7%). La diferencia es tal que en K'iche' manejan menos de la mitad de los sonidos evaluados, mientras que en español se tiene un dominio casi total de los sonidos del idioma.

Gráfica No. 7: Distribución de los estudiantes por rangos en el total del dominio oral



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016

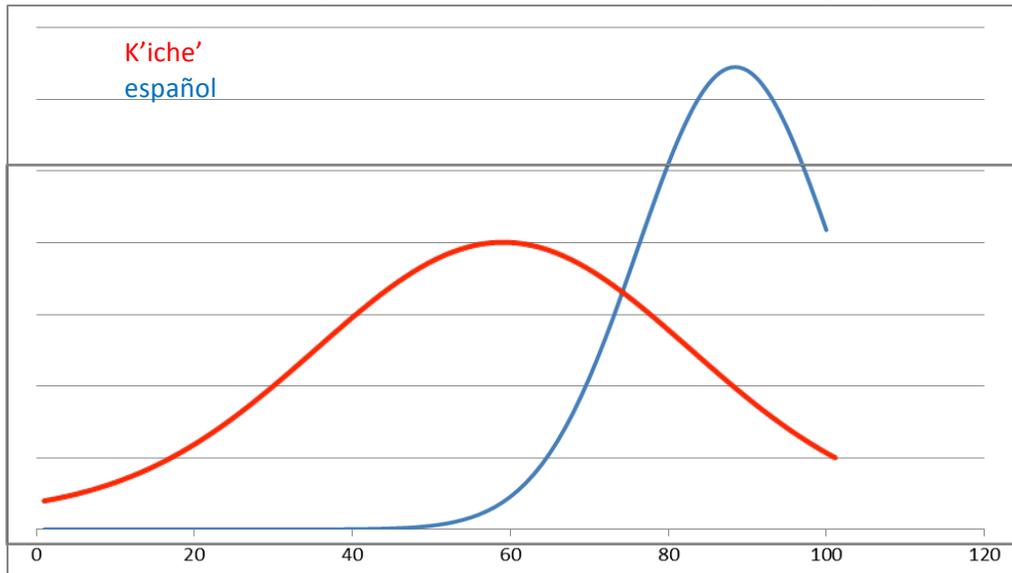
Lo anterior puede seguir siendo consecuencia del uso, en la medida que el estudiante usa más un idioma para comunicar sus ideas y se enfrenta a la retroalimentación para confirmar que sus sonidos coinciden con los conocidos por el receptor. En la misma línea va la expresión oral, emitir un mensaje que contiene una idea. En este caso los estudiantes tienen más recursos para comunicar una mensaje en español (82.11%) que en idioma K'iche' (52.92%).

Finalmente está la habilidad de manejar aspectos específicos del idioma, donde el estudiante tienen menos habilidad en los dos idiomas, pero la habilidad en K'iche' es mucho menor (43.45%) frente al español (63.27%).

Estos datos permiten plantear la hipótesis de que los estudiantes de primer grado que fueron tomados en cuenta para el estudio tienen más recursos lingüísticos para comunicarse en español que en k'iche'. Por ello el dominio oral del español es mayor, 74.01%, frente al dominio que presentaron los estudiantes en idioma K'iche' 58.44%. Esto se aprecia claramente en la siguiente gráfica, donde se encuentra el porcentaje de estudiantes en cada rango de puntos obtenidos. Como se observa 9 de cada 10 estudiantes obtuvo entre 75% y 100% de las habilidades en español, mientras 1 de cada cuatro obtuvo ese puntaje en K'iche'.

Si bien el rango de los resultados de los estudiantes está entre 0 y 100 para todos los estudiantes, son menos del 1.5% de los estudiantes que tienen puntajes muy bajos en español, mientras que el 29% tiene menos de 49 puntos en K'iche'. En la gráfica 3 se observa cómo se comporta la curva de la habilidad oral del idioma en español y K'iche'.

Gráfica No. 8: Comportamiento de los estudiantes en k'iche' y español



Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos de PRODESSA 2016

En el idioma k'iche' los estudiantes evaluados tiene un promedio de 58.44, mientras que en español el promedio es de 88.46. La desviación típica es en k'iche' 23.48 mientras que en español es de 12.37, este dato nos dice que los estudiantes tiene una habilidad más próxima entre ellos en idioma español, mientras que en k'iche' la habilidad es más dispersa. Es decir, hay estudiantes que tiene una alta habilidad en k'iche' pero también hay estudiantes que no tienen habilidades para comunicarse en k'iche'. En cambio en español casi más del 90% de los estudiantes evaluados tienen entre 75 y 100 puntos, por lo que se les puede colocar en la categoría de habilidad alta en español.

Esta información permite concluir que los estudiantes evaluados han aprendido el k'iche' y el español fuera de la escuela. El idioma al que han estado expuestos con mayor frecuencia en su vida es en el idioma español. Si en dado caso la exposición es mayor al k'iche', la menor habilidad sería explicada porque cuando se comunican en k'iche', asumen un papel exclusivamente de receptores del mensaje.

A partir de los datos anteriores y debido a la escasa información que aporta la herramienta del Perfil Lingüístico para analizar la información, se establecieron criterios particulares para definir el perfil lingüístico de los niños y niñas, dicha información se expone en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 14 Perfil lingüístico del total de niños y niñas evaluados con dicha prueba

Perfil lingüístico	Cantidad	%	Criterio, % respuestas correctas
Bilingües , con buen manejo de ambos idiomas	160	35.71%	Obtienen más del 70% de las respuestas correctas en ambos idiomas
Monolingües español , buen manejo español, sin conoc k'iche'	14	3.13%	Obtienen más del 70% en español y menos del 10% en k'iche'
Monolingües k'iche' , buen manejo k'iche', sin conoc español	0	0.00%	Obtienen más del 70% en k'iche' y menos del 10% en español
Bilingües incipientes, buen manejo español , manejo regular k'iche'	243	54.24%	Obtienen más del 70% en español y más de 10% pero menos de 70% en K'iche'
Bilingües incipientes, buen manejo k'iche' , manejo regular español	5	1.12%	Obtienen más del 70% en k'iche' y más de 10% pero menos de 70% en español
Incipientes en ambos idiomas , regular los dos	24	5.36%	Obtienen más del 10% y menos del 70% en ambos idiomas
Sin conocimiento de ambos idiomas	2	0.45%	Obtienen menos del 10% en ambos idiomas
Total	448	100.00%	

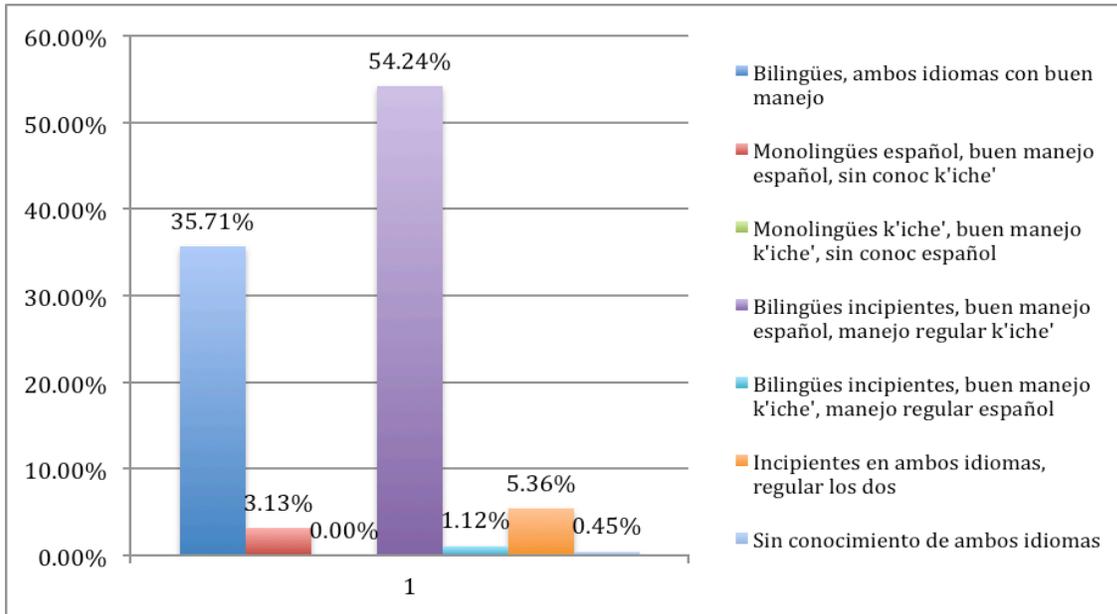
Fuente: elaboración propia con la base de datos de Perfil Lingüístico de PRODESSA, 2016

Es muy probable que los dos niños que resultan sin conocimiento de ambos idiomas tengan alguna necesidad especial que les limitó para responder frente al instrumento.

Asumir en este contexto que hay un idioma materno y un segundo idioma, resulta complejo, debido a que el 35% de los estudiantes aprenden bien los dos idiomas en el hogar, y el 54% aprende en el hogar bien el español y regular el k'iche'. Es decir que estamos ante una población bilingüe en un 89%, con preminencia del español.

Llama la atención encontrar un pequeño grupo de niños y niñas, el 5%, que tiene un bajo dominio oral de ambos idiomas, no tienen un manejo oral fuerte en ninguno de los dos idiomas, lo que podría deberse a que sus padres no dominan bien el español, pero se comunican únicamente en ese idioma con los niños.

Gráfica No. 9: Porcentajes de estudiantes según su perfil lingüístico en k'iche' y español

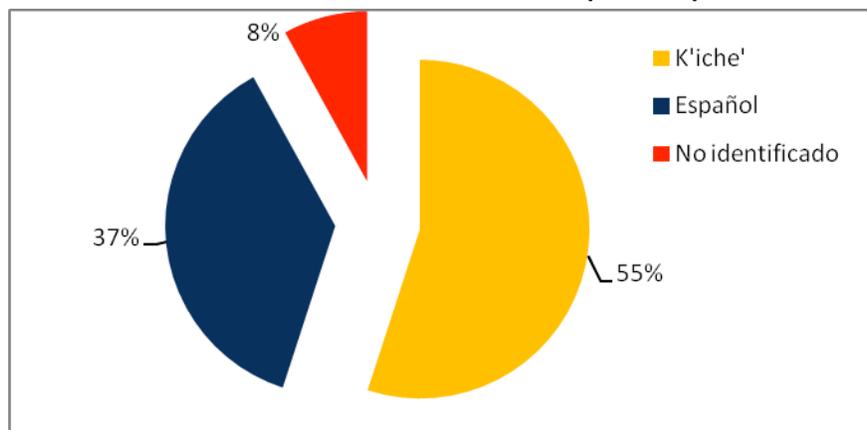


Fuente: Elaboración propia con la base de datos de Perfil Lingüístico de PRODESSA, 2016

En un contexto donde los niños y niñas están aprendiendo dos idiomas para comunicarse desde el hogar, se requiere responder a esa realidad en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Por otro lado, en la entrevista que se hizo a las maestras, se les preguntó por su percepción respecto a la situación lingüística de sus alumnos. Uno de estos temas fue el idioma materno de sus alumnos, a lo cual ellas reportaron que el 55% de sus estudiantes tienen el k'iche' como idioma materno, el 37% tiene el idioma español y un 8% no está identificado.

Gráfica 10: Idioma materno de los estudiantes reportado por las maestras



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016

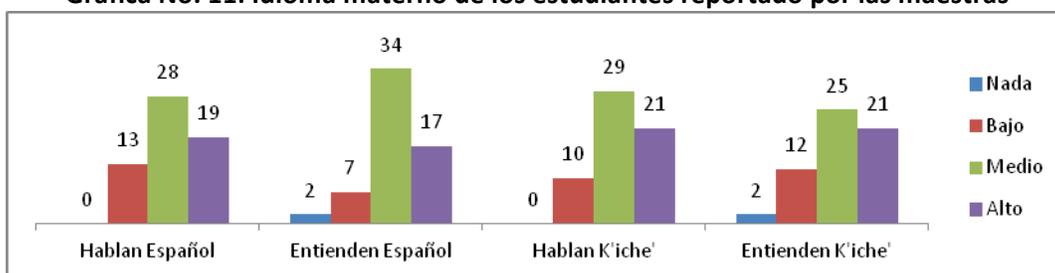
Si bien este resultado se aproxima a lo que expone el perfil lingüístico a través de la entrevista al niño (un 47% usa el idioma k'iche' para comunicarse con sus padres, frente a un 52% del español);

prevalece la creencia de que el idioma más fuerte de los niños es el k'iche', y según los resultados de la prueba realizada, en este momento es el español.

En relación a las habilidades para hablar y entender el K'iche' y el español las maestras reportaron si sus alumnos tenían la habilidad en uno de los cuatro niveles: Nada, Bajo, Medio y Alto. Si bien esta es una percepción de las maestras, ofrece información importante.

A partir de la información que dieron las maestras sobre sus estudiantes de primero primaria se observa un dato que debe llamar la atención: dos maestras señalaron que sus alumnos no entienden nada de español, pero también dos maestras señalaron que sus estudiantes no entienden nada de K'iche'. No son las mismas maestras y cambia radicalmente la valoración de las maestras respecto al otro idioma.

Gráfica No. 11: Idioma materno de los estudiantes reportado por las maestras



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016

En general los estudiantes, según las maestras entrevistadas, hablan y entienden el español y el K'iche'. Casi 50 de las 60 maestras consideran que tienen estudiantes que están en los niveles altos y medios en los dos idiomas. A partir de esto se observa una tendencia semejante al perfil lingüístico.

4.3. Resultados de la evaluación de la lectoescritura en los niños y niñas

La escritura ha sido descrita como un código que captura los sonidos que al momento de ser aprendido, permite descubrir palabras, oraciones, mensajes, narraciones. Quien puede descifrar ese código se le puede llamar lector. Convertirse en una persona lectora implica un proceso de aprendizaje que a menudo inicia en Guatemala en primer grado de primaria.

La situación de la lectoescritura de los estudiantes de primero primaria se determinó a partir de la aplicación de la Prueba de Lectoescritura Inicial -PLI- (Roncal y Paz, 2015). Este instrumento evalúa siete (7) habilidades que están correlacionadas; unas son básicas y otras son más avanzadas.

Las siete habilidades fueron evaluadas en los dos idiomas, español y k'iche', por lo que se tienen 14 resultados que permiten determinar una situación sobre la lectoescritura de los estudiantes. La evaluación se realizó durante las dos últimas semanas de agosto y las primeras dos semanas de

septiembre. Esto permite aseverar que las evaluaciones y mediciones llevadas a cabo en este estudio fueron realizadas en un tiempo prudencial, ya que se tenían concluidas las cuatro quintas partes del tiempo de trabajo del ciclo escolar y además, por lo general en la segunda quincena de septiembre se realizan actividades socioculturales vinculadas a la independencia y en octubre se prioriza la evaluación.

La prueba parte de la habilidad de la comprensión oral de cada idioma, pero la evalúa de forma superficial, y ofrece una noción general del dominio de cada idioma, dato que está muy relacionado al perfil lingüístico ya presentado. Está incluido en la prueba porque es necesario en tener un punto inicial a partir del cual se desarrolla la lectoescritura, ya que no se puede leer y escribir en un idioma en el que no se puede comunicar oralmente.

En relación a la comprensión oral, el instrumento utilizado presente que los estudiantes tiene un promedio de 77.36% de esta habilidad en español, mientras que en idioma K'iche' tiene un promedio del 76.00%. La diferencia es inexistente, pero al observar la desviación estándar, se encuentra que en K'iche' es de 27.76 y en español es de 32.06.

Estos datos, si bien siguen en la línea planteada en el perfil lingüístico donde el español tiene resultados más altos, difiere un poco. Esto se puede explicar a partir de las características de los instrumentos. De momento se puede recurrir a una correlación de los resultados de los estudiantes.

Cuadro No. 15 Comprensión de cada idioma

Idioma	Rango	Media	Desv
K'iche'	0-100	76.00	27.76
Español	0-100	77.36	32.06

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016

El hecho de que en el componente de la comprensión del idioma oral de la PLI ubique a los estudiantes evaluados con un promedio arriba de los 75 puntos y muy próximos entre ellos, da elementos para considerar que los resultados en las siguientes habilidades no podrán estar afectados directamente por las diferencias de idioma.

Otro fenómeno que se observa es que la comprensión oral del idioma español está correlacionada con la del idioma K'iche', superando el 0.45. Esto permite señalar que una persona que tiene una alta comprensión oral en K'iche', en parte de los casos, también la tendrá en español.

Ante esto se esperaría que los estudiantes evaluados, si se encontraran en aulas en la que se desarrolla el trabajo escolar en k'iche' o de forma bilingüe (k'iche' – español) tendrán una mayor facilidad para aprender a leer y escribir en k'iche', y esto se debería reflejar en las siguientes habilidades.

La segunda habilidad que evalúa el instrumento está relacionada con el conocimiento del alfabeto que se utiliza para escribir en cada uno de los idiomas, k'iche' y español. El alfabeto es el conjunto de letras o grafemas, que se subdivide en consonantes y vocales, cada letra y vocal corresponde un sonido o fonema del idioma hablado.

La correspondencia regular del grafema con el fonema en un idioma se le llama transparencia (Dehaene, 2015). El español es un idioma transparente ya que, en la mayoría de los casos, a cada fonema le corresponde una letra del alfabeto. En el caso del K'iche' no se tiene referencia de la transparencia del idioma, aunque se tiene información que al definirse el alfabeto del idioma k'iche' a finales de la década de 1980, se buscó que fuera lo más transparente posible, incluso supera en transparencia al español ya que no tiene los pares de letras que dificultan la ortografía²⁸. Si esto es así, y si los idiomas más transparentes tienden a tener un proceso de aprendizaje de la lectoescritura más fácil que un idioma con menos transparencia como ha señalado Dehaene (2015), se debería de facilitar el aprendizaje de la lectoescritura en k'iche' frente al español.

En el caso del conocimiento del alfabeto, o grafemas, de los dos idiomas, se observó un mayor conocimiento del alfabeto del idioma español; los estudiantes evaluados tienen el 80.52% de sus respuestas correctas, frente al conocimiento del alfabeto del idioma K'iche', donde los estudiante tienen un 66.46% de las respuestas correctas.

Cuadro No. 16 Conocimiento de cada alfabeto

Idioma	Rango	Media	Desv
K'iche'	0-100	66.46	38.10
Español	0-100	80.52	35.00

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016

Estos resultados se diferencian de los resultados en la comprensión oral del idioma en algunos puntos, la diferencia es mínima y la utilización del K'iche' es más homogénea que el uso del español. Aquí se observa claramente que existe un mayor conocimiento del alfabeto del idioma español. Esto tiene una relación directa con la capacidad de leer y escribir palabras en un determinado idioma.

²⁸ Las letras que dan problema en español son: “b” con “v”; “y” con “ll”; “g” con “j”; “c” con “k”; la “h” y la “no h” en una palabra que inicia con vocal; y el trío de “c”, “s” y “z”.

En el caso del idioma español, por su transparencia, se tiene referencias que un infante puede lograr leer el 95% de las palabras al finalizar el primer grado de primaria (Dehaene, 2015). En el caso del K'iche', por ser tan transparente como el español, se esperaría algo similar.

Los grafemas dan forma a los morfemas, los morfemas son unidades de sonido y de forma que aportan significado a una palabra o vocablo. Hay palabras que son en sí mismas un morfema, pero hay otras que están compuestas por varios morfemas, como la raíz, los prefijos, los sufijos y las terminaciones gramaticales. Al observar el cuadro 5, se tiene que los estudiantes evaluados leyeron correctamente en español el 70.57% de las palabras, mientras que solo lo hicieron en el 42.82% de las palabras en k'iche'. Si no se conoce el alfabeto, el proceso de descifrar o de decodificar será más difícil.

Cuadro No. 17. Lectura de palabras en cada idioma

Idioma	Rango	Media	Desv
K'iche'	0-100	42.82	39.58
Español	0-100	70.57	38.08

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016

Si se analiza con cuidado, se puede identificar que el conocimiento del alfabeto en español y la lectura de palabras en español tienen valores altos y semejantes. Obviamente hay una diferencia por la dificultad, ya que se puede iniciar el conocimiento de las letras pero si aún no se conocen todas, hay palabras que no se van a lograr decodificar.

Lo mismo se observa en idioma k'iche', se conoce menos el alfabeto y la capacidad de decodificar es menor. Este traslado de letras a sonidos, y luego de sonidos a significados se lleva a un nivel mayor de complejidad cuando se plantea la lectura de oraciones. Las oraciones han sido definidas como el conjunto de palabras que tiene un sentido o significado completo, pero su lectura implica que la persona conoce el alfabeto, decodifica el sonido formando palabras y finalmente une las palabras para obtener una idea completa, es decir se expresa algo de un sujeto.

La lectura de oraciones es la cuarta habilidad evaluada por la PLI. Como se evaluaron estudiantes de primer grado se esperaba que en esta habilidad los resultados fueran menores, ya que es un proceso más complejo y que suma las habilidades anteriores de comprensión oral del idioma, conocimiento del alfabeto y la lectura de palabras.

Cuadro No. 18 Lectura de oraciones en cada idioma

Idioma	Rango	Media	Desv
k'iche'	0-100	39.23	41.64
español	0-100	58.37	39.71

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016.

Los estudiantes evaluados lograron descifrar un 58.37% de las oraciones en español, casi un 12% menos que la lectura de palabras. La lectura de oraciones en K'iche' es una habilidad donde los estudiantes evaluados lograron descifrar las oraciones en un 39.23%. Son más hábiles en la lectura de oraciones en español que en k'iche'. Pero se observa un hecho curioso, en k'iche', si bien el grupo de estudiantes evaluados lograron leer el 42.82% de las palabras en K'iche', el mismo grupo de estudiantes logró leer el 39.23% de las oraciones, solo disminuyó menos del 4%, un valor pequeño comparado con el la disminución de casi un 20% en español.

Existe evidencia de evaluaciones a estudiantes de primero primaria bilingüe k'iche' y español, como en este estudio, en las que se ha observado una mayor habilidad en k'iche' que en español, donde los estudiantes obtuvieron una mayor porcentaje de respuestas correctas en K'iche' (61.6%) frente al español (56.9%) pero no es estadísticamente significativo (Saz, 2013).

La quinta habilidad evaluada es la comprensión de textos continuos, es decir un conjunto de oraciones que narran una situación, se encontró que los estudiantes evaluados lograron comprender el 46.21% de los textos continuos en Español. Mientras que en idioma K'iche' lograron la comprensión el 27.91% de los textos.

Cuadro No. 19 Comprensión de textos continuos en cada idioma

Idioma	Rango	Media	Desv
K'iche'	0-100	27.91	37.26
español	0-100	46.21	59.14

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016.

Es oportuno recordar que la evaluación se realizó con estudiantes de primer grado durante los meses de agosto y septiembre. En estas fechas los estudiantes están terminando de aprender a leer y escribir palabras. Pero hay un buen número de estudiantes que está logrando leer, o decodificar, textos conformados por oraciones.

La desviación de la comprensión de textos continuos es tan grande que permite observar que hay estudiantes que no respondieron bien ninguna de las preguntas en K'iche' ni en español. Pero también permite observar que hay estudiantes que lograron tener más de la mitad (50%) de

respuestas correctas, como también la existencia de una tendencia a una mayor comprensión de la lectura de textos continuos en español.

En este punto se tiene información de cómo la habilidad de la lectura se comporta dentro de los estudiante evaluados. Se ha visto que en las habilidades tercera, cuarta y quinta se va dando una reducción debido a que cada una de ellas está ubicada en un mayor nivel de complejidad. Pero las tres habilidades están sobre las primeras dos: comprensión oral y conocimiento del alfabeto. Estas cinco habilidades también constituyen el piso de las siguientes dos habilidades: escritura de palabras y frases y expresión escrita de oraciones.

La habilidad de escribir palabras y frases requiere un proceso inverso a la lectura. Si bien la lectura permite decodificar los grafemas, pasándolos a fonemas para luego constituir palabras en el idioma oral que transmiten significado, la escritura es tomar ideas, pasarlas al idioma oral, para luego descomponer las palabras en sonidos o fonemas, y luego trasladar estos a grafemas.

Este cambio del proceso implica que el estudiante pasa de ser el receptor del mensaje escrito, a ser emisor del mensaje de forma escrita.

Cuadro No. 20 Escritura de palabras y frases en cada idioma (dictado)

Idioma	Rango	Media	Desv
k'iche'	0-100	12.54	23.35
español	0-100	36.83	53.26

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016.

La expresión escrita de palabras y frases en k'iche' en los estudiantes evaluados fue de un promedio de 12.54% de respuestas correctas. Una tercera parte del promedio obtenido en español, donde fue de un 36.83%.

Es importante señalar que los estudiantes de primero primaria aún están en una etapa inicial en la escritura, están realizando sus primeros trazos. La escritura es una habilidad que se ha evaluado poco en las pruebas que realiza el Ministerio de Educación, por lo que se dispone de pocos datos de comparación.

Tradicionalmente en el Nivel Primario del sistema educativo guatemalteco, la escritura se concentra especialmente en la reproducción, a partir de copiar del pizarrón, libros, planas, tarjetas, fichas u otros, o bien del paso de expresiones orales a escritas, llamadas dictado. Pero esto limita la figura del estudiante como emisor, como autor, ya que la posibilidad de expresarse de forma escrita no se practica en la escuela.

Reflejo de lo anterior son los resultados en la habilidad de expresión escrita de oraciones. Los estudiantes tenían que expresar algo de un sujeto, o por lo menos reproducir una oración. En esta habilidad los estudiantes evaluados obtuvieron un promedio muy bajo en idioma k'iche', únicamente el 3.40% de las respuestas fueron correctas. En cambio en idioma español el promedio de respuestas correctas fue de un 28.41%.

Cuadro No. 21 Expresión escrita de oraciones en cada idioma

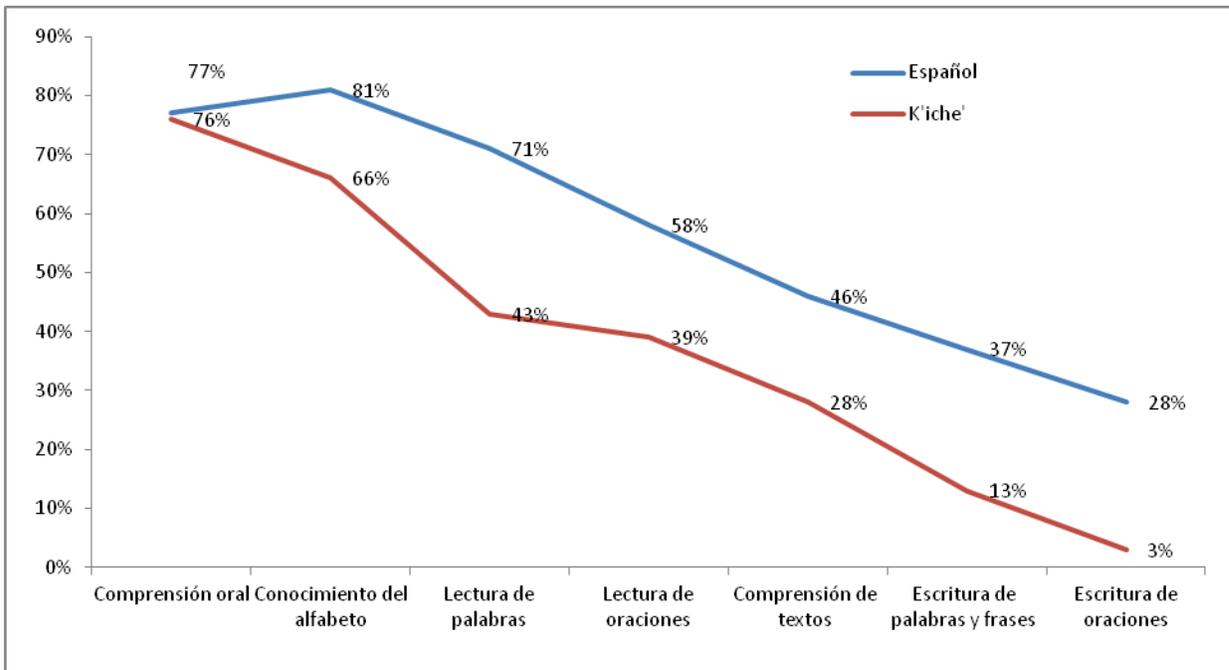
Idioma	Rango	Media	Desv
k'iche'	0-100	3.40	13.96
español	0-100	28.41	35.99

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016

Estos datos señalan que los estudiantes de primer grado de primaria evaluados aún se encuentran en una etapa inicial de la escritura. Pero también confirman que escribir es una habilidad más compleja que leer. No se puede escribir si no se puede leer, pero se puede leer sin saber escribir y no se puede leer ni escribir si no se tiene comprensión oral y conocimiento del alfabeto.

Lo anterior se observa claramente en la Gráfica siguiente, la cual muestra que las habilidades relacionadas con la comprensión oral y el conocimiento del alfabeto tienen los promedios más altos de respuestas correctas. La comprensión oral es una habilidad que se ha desarrollado desde el nacimiento y permite identificar que el contexto de los estudiantes les ha permitido poder tener una expresión oral en k'iche' y en español prácticamente igual.

Gráfica No. 12: Comportamiento de habilidades de lectoescritura evaluadas por idioma



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016

En el caso del conocimiento del alfabeto, es una habilidad que se aprende principalmente en la escuela, si no es que exclusivamente en ella, y los estudiantes tienen un mayor conocimiento del alfabeto para el español frente al alfabeto en k'iche'. Es decir que los maestros tienen más éxito en la enseñanza del alfabeto para español que el alfabeto para el idioma k'iche'.

Se debe mencionar que la existencia de grafías comunes entre los idiomas español y k'iche', puede explicar que las niñas hayan obtenido el 66% en esta subprueba, aún cuando no hayan recibido instrucción directa para aprender el alfabeto en idioma k'iche'. Esto es razonable porque la caída con la siguiente habilidad -lectura de palabras- en idioma k'iche' es muy grande (23 puntos porcentuales) respecto al conocimiento del alfabeto y se distancia en 28 puntos de la lectura de palabras en español.

La tendencia de los resultados por idioma se observa en todas las demás habilidades, donde los estudiantes tienden a tener mejores resultados en promedio en las habilidades en idioma español, frente a las mismas habilidades en idioma K'iche', a pesar de que las habilidades de comprensión oral son prácticamente iguales en la evaluación de esta prueba.

Si la comprensión oral se desarrolla en el contexto social y familiar, se observa que estos están socializando infantes bilingües, en k'iche' y español. Pero la escuela está orientada a desarrollar las habilidades de conocimiento del alfabeto del español, habilidades de lectura y habilidades de escritura en idioma español, más que en idioma k'iche'. Esto coincide con los datos de la ENCOVI

2014, donde se encontró que un 7.3% de las personas que saben leer y escribir en Totonicapán, lo pueden hacer también en un idioma indígena, que en este caso sería el k'iche'.

4.4. La enseñanza de la lectoescritura

La información referida en este apartado se obtuvo de la entrevista a la maestra y de la observación realizada en el aula durante un período de trabajo del área de Comunicación y Lenguaje en cada aula.

a. El idioma en el aula

El idioma utilizado dentro del proceso de enseñanza de la lectoescritura es clave para determinar en qué idioma se está enseñando a leer y escribir. Esta información se obtuvo de dos formas: la primera fue a partir de la entrevista a la maestra y la segunda fue a partir de la observación en el aula.

A partir de la entrevista se determinó que el 38% de las maestras utiliza el español exclusivamente para la enseñanza de la lectoescritura. El restante 62% de las maestras entrevistadas señalaron utilizar el español y el k'iche' para enseñar a leer y escribir. Estos datos permiten explicar un poco la diferencia de porqué en promedio los estudiantes salen mejor en español que en k'iche' y es que, a partir de este dato, todos los estudiantes tienen oportunidad de aprendizaje en español, pero solamente una parte de los estudiantes tiene la oportunidad de aprender la lectoescritura en k'iche'.

Si bien la entrevista nos da un dato interesante que permite explicar la diferencia de los resultados de los estudiantes en la PLI, también se recogió la información a partir de lo que hace la maestra en el aula; en un esfuerzo por contrastar el discurso con la práctica. A partir de las clases observadas se encontró que en 54 casos la clase de Comunicación y Lenguaje se desarrolló en español. El 10% restante, es decir 6 casos, se realizó de manera bilingüe o en k'iche' exclusivamente, que fue la situación observada y reportada en un solo caso.

El material expuesto en el aula, generalmente colocado en las paredes, también expresa el idioma que se está utilizando para enseñar a leer y escribir. Si bien esto está limitado por el hecho de que se comparte el salón de clases con otro grado o las instalaciones de la escuela con otro establecimiento, puede dar una idea del ambiente letrado en el que se encuentra el estudiantado de primer primaria.

En relación a las explicaciones del docente al alumnado, se encontró que en 35 de los casos, es decir el 58.3%, se realizó exclusivamente en español. En el 26.7% se realizó en ambos idiomas y en el 13.3% se realizaba en k'iche'. Si se toma en cuenta que en la mayoría de los casos se observó que se estaba enseñando a leer y escribir en español, se comprobó que se utiliza el k'iche' para aclarar las dudas.

Durante la clase se realizan acciones de lectura y escritura por parte del alumnado. Durante la observación se registró en qué idioma estaban las palabras que leían y escribían. Para el caso de la acción de leer palabras se encontró que en dos aulas, el 3.3% de los casos, las palabras estaban en

idioma k'iche'. En tres aulas, el 5%, se observó que las palabras que leían estaban en k'iche y español, y en las 55 aulas restantes, es decir el 91.7%, las palabras estaban en español.

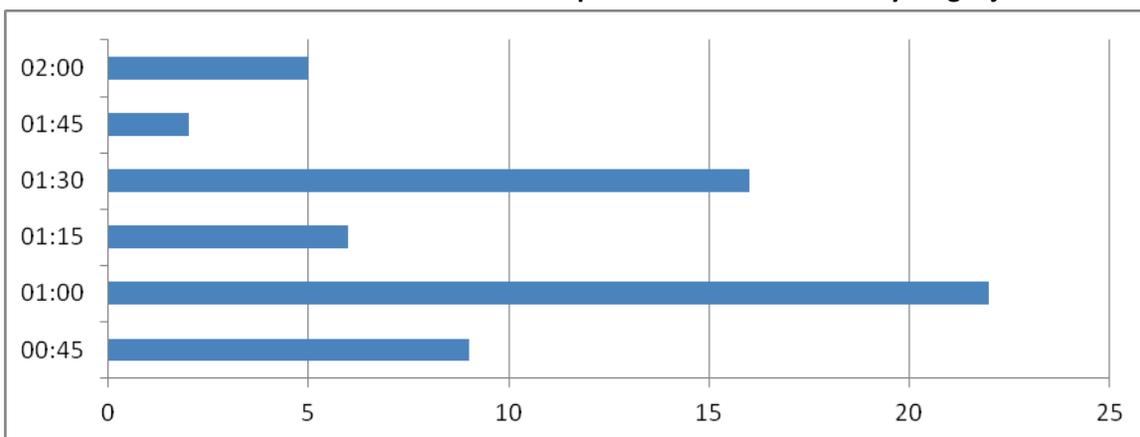
Las palabras que escribían los estudiantes fueron en español en el 90% de los casos, en 54 aulas, los estudiantes escribieron únicamente en español. En cinco casos, que representan el 8.3%, escribieron palabras en idioma k'iche' y en español. En un caso las palabras que escribieron estaban únicamente en k'iche'.

Estos indicadores del uso de cada idioma en el aula reflejan que el 90% de docentes enseña a leer y escribir en idioma español, aunque más del 80% de los educandos muestran algún tipo de bilingüismo. Esto explica los resultados de lectoescritura en español y k'iche' revelados por la PLI, como también podría estar relacionado con una mayor habilidad verbal para comunicarse en español frente al idioma K'iche' por parte de los docentes y los niños.

b. El tiempo para Comunicación y Lenguaje

El área de comunicación y lenguaje se prefiere desarrollar al inicio de la jornada, en especial en la jornada vespertina, donde fue la primer área a trabajar en casi todas las aula, únicamente en una se dejó para después del recreo. En el caso de la jornada matutina se observó una mayor variación permitiendo formar tres grupos: el primero donde Comunicación y lenguaje se da al inicio de la jornada, el segundo que se da antes del recreo y finalmente quienes la dan después del recreo. Si bien la mayoría prefiere darla al inicio de la jornada.

Gráfica No. 13: Frecuencia de la duración del período de comunicación y lenguaje observado



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos en PRODESSA 2016

Ante la pregunta de cuánto tiempo dura un período de comunicación y lenguajes en las aulas de primero primaria de las escuelas presentes en la muestra se encontraron muchas diferencias, no existe un tiempo regular para desarrollar un período del área de comunicación y lenguaje.

Para determinar el tiempo el investigador de campo ingresó a la clase y observó el desarrollo de la clase, tomó nota del momento en que inició el área de comunicación y lenguaje y también lo

realizó al momento en que finalizó. Esto permitió determinar que un período de comunicación y lenguaje enfocado en el aprendizaje de la lectoescritura dura entre 45 minutos y 2 horas. El promedio que se dedica a trabajar comunicación y lenguaje de duración es de una hora con 15 minutos.

Para el caso del aula donde la maestra desarrolló comunicación y lenguaje en k'iche' se encontró que el período de tiempo dedicado era de 45 minutos. Y cuando se desarrollaba en español y k'iche' el periodo de tiempo era entre una hora con 15 minutos y una hora y media.

c. Recursos presentes en el aula

Como se ha señalado en los apartados anteriores, en el aula se observa una mayor presencia del idioma español frente al k'iche' en relación al uso. Esto está relacionado con la acción de las maestras y los estudiantes de usar el idioma al momento de comunicarse. La escuela y el aula especialmente presentan un espacio público donde se recurre más al español para comunicarse. Dentro de las observaciones destaca cómo se recurre al k'iche' para explicar algo del español. Pero aparte del uso, también está el recurso. Los recursos son todos los elementos materiales, dejando de lado el tiempo, que se encuentran en el aula y permiten desarrollar el proceso de enseñanza de la lectoescritura. La mayor parte de la acción educativa puede estar enmarcada por la presencia de recursos y de la capacidad de la maestra para usar esos recursos en su labor

El material pegado en las paredes del aula observada se caracterizó por ser inexistente en idioma k'iche' en el 51.5% de los casos, en el 33.3% fue escaso. Únicamente en el 15% de las aulas observadas se encontró la existencia regular o abundante de material en idioma k'iche'. Para el caso del idioma español es diferente. Resultó ausente en un único salón, es decir el 1.7%, en el 21.7% el material en idioma español fue escaso, y en más del 75% de las aulas observadas se encontró material en español de forma regular o abundante.

Podría existir la idea de que en la medida que hay más material en un idioma, el material del otro idioma disminuye. Esta relación puede ser físicamente verdadera, ya que en la medida que un cuerpo ocupa un espacio otro no lo puede ocupar. Si bien la correlación entre estas situación existe y es positiva de 0.268 con una significancia de 0.001. Es decir que en la medida que hay más material en español también existe más material en k'iche'. Por lo que no se observa un proceso de desplazamiento del idioma en el material, sino de que existen escuelas con recursos y otras con menos recursos, y en una contexto donde hay más recursos en español que en k'iche'.

Por ejemplo, de los libros de texto para Comunicación y Lenguaje se observó que en el 25% de las aulas observadas que no tenían estos libros de texto. En una sola clase se encontró un libro de texto exclusivamente en idioma k'iche' y en 29 aulas observadas fueron encontrados libros de texto exclusivamente en español. En el 23% de las aulas observadas (14 aulas) había libros de texto en español y en k'iche'.

El cuaderno del niño también es un recurso importante. Durante la observación se encontró que en 8.35% de las clases observadas no se tenía para trabajar. En ninguna de las aulas se observó algún cuaderno de trabajo exclusivo para idioma k'iche', pero en el 21.7% se observaron cuadernos de trabajo para k'iche' y español; en el 70% de las clases observadas se encontró que había cuadernos de trabajo para el idioma español.

Cuadro 22: Distribución de los materiales por idioma presentes en el aula de primero primaria

Recurso	No tienen	Solo en k'iche'	Ambos idiomas	Solo en Español	Total
Libro de texto	25.0%	3.3%	23.3%	48.3%	100.00%
Cuaderno de trabajo	8.3%	0.0%	21.7%	70.0%	100.00%
Hojas	51.7%	0.0%	13.3%	35.0%	100.00%
Carteles	36.6%	3.3%	11.6%	48.4%	100.00%
Rotafolio	63.4%	8.3%	10.0%	18.3%	100.00%
Copias	60.0%	0.0%	8.4%	31.6%	100.00%
Tarjetas o fichas	53.4%	0.0%	11.6%	35.0%	100.00%
Lotería	71.6%	0.0%	10.0%	18.4%	100.00%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016

Buena parte de la explicación de la mayor cantidad de recursos en español se debe al mercado. Ya que el material en español puede ser consumido prácticamente en todo el país, pero el material en idioma k'iche' está limitado a una región. Por ello la gran cantidad de material en K'iche' es desarrollado por programas específicos o por las mismas maestras -carteles de bienvenida, tarjetas con vocabulario- o por los estudiantes –generalmente se trata de dibujos con la palabra escrita en K'iche'-.

En nueve aulas se observó que los estudiantes no están utilizando un libro para aprender a leer y escribir. En las 51 aulas restantes se encontró lo siguiente: en un aula se utilizaba únicamente libro en k'iche', en 9 aulas usaban libros en k'iche' y español, y en las 41 aulas restantes estaban usando libros únicamente en español.

Esta mayor presencia de los libros en español sobre los libros de K'iche' permite que se tenga una relación donde de cada niño que tiene un libro de lectoescritura en K'iche' hay diez niños con libro en español. Nuevamente la hipótesis del mercado puede dar cuenta de porqué existen más libros en español que en K'iche'.

Esta hipótesis del mercado se sustenta en que los libros en español en las aulas son de editoriales comerciales, como el libro de lectura inicial Despertar, Victoria, Libro primero de lectura y escritura, Libro de lectura El Sembrador Escolar, Tin y Tonita o Coquín, libro de lectura y escritura (Personoletras). Son pocos los libros que provienen del gobierno o de organizaciones no gubernamentales, por ejemplo el libro de Comunicación y lenguaje que distribuye el Ministerio de Educación en español y en K'iche'. En este último caso, las maestras reportan el título:

Tzijenemxujuje' rich'awem; y el en caso de textos en español los títulos reportados son los siguientes: La magia de las letras, Caballito.

Con relación a la utilización de los libros entregados por el Ministerio de Educación, se observó que hay una preferencia por los otros libros. Los libros del Ministerio de Educación no logran llegar a todas las escuelas, pero en las que sí se encuentran no se utilizan. Esto se puede encontrar en otros estudios realizados en la región K'iche' (Us Soc, 2012) donde se señala que que la mitad de las maestras que reciben los libros del Ministerio de Educación los utilizan.

El pizarrón es un recurso presente en todas las aulas. Este recurso fue utilizado por 40 maestras de primero observadas y las restantes 20 no lo utilizaron. Las maestras que utilizaron el pizarrón ninguna escribió palabras en K'iche'. El pizarrón es utilizado para escribir palabras o pegar algunos dibujos.

En su totalidad, lo escrito en el pizarrón estaba en idioma español. En algunos casos había palabras aisladas. El pizarrón es un recurso que expone a la maestra, ya que demuestra la habilidad de escribir públicamente frente al alumnado, como también a otras personas presentes en la escuela. Si en dado caso las maestras consideran que escriben mejor en español que en K'iche', tenderán a escribir en español. Esto se verá más claramente en el siguiente apartado sobre percepciones de las maestras.

d. Percepciones de las maestras

Si las maestras perciben una situación como real, tendrá consecuencias verdaderas en su comportamiento. Esta parafraseo del teorema de los esposos Thomas (1928) permite iniciar el valor de la percepciones de las maestras de primero primaria. Esto porque lo que creen las maestras es lo que está orientando el trabajo en el aula.

Se podrá señalar que los libros, las orientaciones curriculares, guías de trabajo o el mismo Currículo Nacional Base –CNB- orientan el trabajo de las maestras, pero es un error, ni siquiera se encuentran físicamente en el aula. Lo que realmente está orientando el trabajo de las maestras en primer grado es la idea de cómo se debe enseñar.

La evidencia empírica que sostiene este planteamiento esta en el perfil lingüístico esbozado por la autopercepción de las maestras. En ese apartado se presentó que las maestras consideran que hablan, entienden, escriben y leen los idiomas español y K'iche'; pero que lo pueden hacer mejor en español. Esto puede estar relacionado con lo que las maestras de primero primaria escriben en el pizarrón, ya que consideran que tienen una mayor habilidad para escribir en ese idioma, lo mismo puede pasar con el material educativo que preparan y los ejercicios que realizan.

Una de las preguntas que se les hizo a las maestras era que señalaran en qué idioma se enseña mejor a leer y escribir. Tenían la opción se seleccionar español, K'iche' y ambos, en el orden en que se presentaron. El 63.3% de las maestras señaló que el español, el 33.3% señaló que en ambos idiomas y en K'iche' fue seleccionado por el 3.4% de las maestras.

También se les preguntó sobre la cantidad de niños que ya habían aprendido a leer y escribir y cuantos aún no sabían leer y escribir. Esta relación permitió identificar que las maestras, en promedio, señalaron que el 18% de los estudiantes no aprenderían a leer y escribir, es decir que 2 de cada 10 estudiantes no van a ganar el grado a criterio de las maestras.

Al indagar sobre las causas de por qué no van a aprender a leer y escribir, las maestras señalaron que la inasistencia periódica a la escuela era la explicación más importante. Una maestra señaló que un niño que asiste poco es el que asiste menos de 4 días a la semana. Las siguientes causas eran factores individuales del estudiante, familiares, en ningún momento surgió el método, recursos (o falta de recursos) que utilizan como una de las causas.

Se indagó sobre qué acciones realizaban para apoyar a los niños que no sabían leer y escribir. El comentario más frecuente fue trabajar con ellos en un grupo diferente, lo que pueden hacer en la clase, en recreo, dejándoles más tareas o con más ejercicios, o pidiendo apoyo en la casa.

En relación al método que utilizan las docentes para la enseñanza de la lectoescritura en primer grado, los pasos que más se repitieron en las entrevistas fueron: la enseñanza del trazo de las letras, aprender el sonido y su relación con la letra para luego ir formando sílabas y posteriormente palabras; y practicar el trazo, para lo cual se dejan planas de letras, consonantes y palabras. No hicieron referencia, la mayoría de maestras, a la práctica de la lectura de textos completos ni a la expresión escrita por parte de los estudiantes. Esta construcción del método para enseñar a leer y escribir parece estar incompleta y hacer énfasis en la lectura de palabras.

5. Conclusiones

A partir de los hallazgos de este estudio se pueden extraer una serie de conclusiones relacionadas a las preguntas de investigación:

5.1 ¿Cuál es el perfil lingüístico de los niños y las niñas que están asistiendo a primero primaria en los cuatro municipios estudiados de Totonicapán?

- a) El idioma materno de los estudiantes se identificó a partir del idioma con que el niño informó que se comunica con sus padres y madres. En una prueba (Perfil Lingüístico) se le solicitó indicar si es k'iche' o español; el 51% indicó que se comunica en español, el 47% mencionó que lo hace en k'iche' y el 2% no respondió. Sin embargo, con otro instrumento (Prueba de Lectoescritura Inicial), se le dieron más opciones para indicar en qué idioma se comunica con sus padres y los resultados fueron los siguientes: el 45.3% utiliza el español, el 30.3% de los estudiantes usa el k'iche' y el 22.2% señaló que usa ambos idiomas. El 2.2% no respondió. A partir de esta información se concluye que un porcentaje importante de la niñez de estos municipios (22%) utiliza dos idiomas como maternos (español y k'iche'); son bilingües desde el hogar.
- b) Los niños y niñas (453 menores) de las escuelas donde se realizó la investigación (60 escuelas) de cuatro municipios de Totonicapán, tienen un mejor dominio oral del español (74%) que del k'iche' (58%), según la prueba de Perfil Lingüístico.
- c) El 93% de los niños y niñas tiene un buen dominio oral del idioma español y el 90% de los niños y niñas mostraron un dominio oral bueno o regular del idioma k'iche' en la prueba de Perfil Lingüístico. A partir de estos datos se puede concluir que la mayoría de los niños y niñas (90%), aprenden a comunicarse de forma oral en ambos idiomas en el hogar y son bilingües cuando llegan a la escuela.
- d) El perfil lingüístico del grupo de estudiantes de primer grado, con los criterios establecidos en esta investigación para interpretar los resultados de la prueba de Perfil Lingüístico son los siguientes:
 - **Monolingües k'iche'**, buen manejo del k'iche', sin conocimiento del español: 0.00%
 - **Monolingües español**, buen manejo del español, sin conocimiento del k'iche': 3.13%
 - **Bilingües**, con buen manejo de ambos idiomas: 35.71%
 - **Bilingües incipientes español-k'iche'**, buen dominio del español, manejo regular del k'iche': 54.24%
 - **Bilingües incipientes k'iche'-español**, buen dominio del k'iche', manejo regular del español: 1.12%
 - **Incipientes en ambos idiomas**, dominio regular en los dos idiomas: 5.36%
 - **Sin conocimiento de ambos idiomas**, no logran responder a la prueba en ningún idioma de los evaluados: 0.45%

- e) La percepción de la maestras de primer grado es que un 55% de sus estudiantes tienen como idioma materno el k'iche', el 37% el español y el 8% no tiene claro cuál de los dos. Es posible que esta percepción de las maestras esté basada en el idioma de los padres de los niños, y no en el idioma que usan los menores para comunicarse con ellos.
- f) El análisis del uso de cada idioma en el contexto social del niño muestra una tendencia a utilizar el español con los varones y las personas más jóvenes; y el k'iche' con las mujeres y las personas de mayor edad. Existe una alta posibilidad de que si esta tendencia continúa, luego de unos años, disminuya la cantidad de hablantes jóvenes de k'iche'. Esta tendencia debe ser estudiada a la luz del contexto de discriminación, de diglosia²⁹ y de ausencia de acciones estatales por devolver prestigio y generalizar el uso de los idiomas indígenas en espacios públicos y oficiales.

5.2 ¿Cuánto están aprendiendo a leer y escribir los estudiantes de primero primaria en k'iche' y español?

- a) Al mes de agosto/septiembre del año escolar, el aprendizaje de la lectoescritura de los niños y niñas a quienes se les aplicó la Prueba de Lectoescritura Inicial (PLI) de PRODESSA era bajo en español (53.49%), y muy bajo en k'iche' (32.06%). Los resultados son más altos en las habilidades de lectoescritura en español, lo que corresponde con las observaciones de aula, donde se estableció que el español es el idioma más utilizado dentro del proceso de enseñanza de la lectoescritura.
- b) Los resultados de las pruebas de lectoescritura inicial evidencian que la escuela está poniendo a los estudiantes en contacto con el alfabeto español y les está enseñando a decodificar palabras en idioma español (el 71% de efectividad en lectura de palabras en español y 43% en k'iche').
- c) Si se toma en cuenta lo consignado en el Currículo Nacional Base y los resultados de la evaluación realizada en esta investigación, se establece que los educandos de primer grado no están alcanzando las competencias esperadas en lectura y escritura al finalizar primer grado; la mayoría no comprende un texto sencillo cuando lo lee (46.21% de respuestas correctas en español y 27.91% en k'iche') y no pueden expresar por escrito una oración con sentido (28.41% en español y 3.40 en k'iche').

5.3 ¿Cómo está enseñando la docente a leer y escribir en k'iche' y en español en primer grado?

- a) La evidencia establece que la gran mayoría (91%) de los niños y niñas de primer grado de los municipios evaluados en Totonicapán está aprendiendo a leer y escribir únicamente en idioma español, el 7% está aprendiendo a leer y escribir simultáneamente en ambos idiomas y el 2% está aprendiendo a leer y escribir exclusivamente en idioma k'iche'.

²⁹ Situación en la que coexisten dos lenguas en una comunidad de hablantes, de tal forma que, por gozar una de ellas de mayor prestigio social que la otra, se emplean en ámbitos o circunstancias diferentes, más familiar una y más formal la otra.

- b) Las maestras consideran que están enseñando a leer y escribir de forma bilingüe (62% así lo expresó), porque utilizan ambos idiomas de forma oral durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, el 91% de los niños y niñas está aprendiendo a leer y escribir únicamente textos en idioma español. Estos resultados revelan que no existe una concepción clara sobre educación bilingüe de parte de las maestras.
- c) El tiempo que se dedica en el aula de primero primaria a un período de Comunicación y Lenguaje es altamente variable. En las observaciones de aula algunas maestras utilizaron 45 minutos y otras utilizaron dos horas para trabajar la clase.
- d) Respecto al uso de libros de texto para aprender a leer y escribir se encontró lo siguiente: en nueve aulas se observó que los estudiantes no están utilizando un libro para aprender a leer y escribir (15%). En las 51 aulas restantes se encontró lo siguiente: en un aula se utilizaba únicamente libro en k'iche' (2%), en 9 aulas usaban libros en k'iche' y español (15%), y en las 41 aulas restantes estaban usando libros únicamente en español (68%). En su mayoría no están utilizando los libros oficiales. Se concluye que se está privilegiando el uso del español para enseñar a leer y escribir, aún cuando la mayoría de la población es bilingüe.
- e) La mayor parte de las aulas (75%) están letradas en idioma español de forma regular o abundante. Únicamente en el 15% de las aulas observadas se encontró la existencia regular o abundante de material en idioma k'iche'.
- f) Al analizar la formación inicial de las maestras que estaban atendiendo primer grado en el año 2016 en las escuelas participantes en el estudio, se estableció que el 45% tienen título de educación primaria urbana y el 35% son maestras de educación primaria intercultural (no bilingüe). Es decir que el 80% de las maestras tienen una formación inicial distinta al contexto en el que se encuentran trabajando: rural y bilingüe.
- g) En relación al método que utilizan las docentes para la enseñanza de la lectoescritura en primer grado, los pasos que más se repitieron en las entrevistas fueron: la enseñanza del trazo de las letras, aprender el sonido y su relación con la letra para luego ir formando sílabas y posteriormente palabras; practicar el trazo a través de planas y el dictado. No hicieron referencia, la mayoría de maestras, a la práctica de la lectura de textos con significado completo, ni a la expresión escrita por parte de los estudiantes. Esta construcción del método para enseñar a leer y escribir parece estar incompleta y hacer énfasis en la lectura de palabras de forma mecánica. Esta suposición coincide con los resultados de la evaluación de los educandos, pues el reconocimiento de letras del alfabeto y la lectura de palabras en idioma español fueron los indicadores que mostraron resultados satisfactorios en la prueba de la mayoría de estudiantes.

- h) Las maestras, en promedio, señalaron que el 18% de los estudiantes no aprenderían a leer y escribir al concluir primer grado, es decir que 2 de cada 10 estudiantes no van a aprobar el grado a criterio de las maestras. Al indagar sobre las causas de porqué no van a aprender a leer y escribir los educandos, las maestras señalaron que la inasistencia periódica a la escuela es la causa más importante.
- i) La cantidad de años que las maestras atienden primer grado de forma continua es significativamente menor que la que atienden cualquier otro grado de primaria, dando como resultado una alta rotación de docentes en el grado inicial de la escuela primaria. Esta situación limita los efectos positivos de los procesos de formación y capacitación de las maestras de primer grado, pues cada año cambiará un porcentaje alto de ellas.
- j) Las maestras de primer grado informaron en las entrevistas que reciben materiales y orientaciones escasas y poco coherentes de parte del Mineduc respecto a la metodología para enseñar a leer y escribir. En algunos casos reciben materiales e indicaciones divergentes de las direcciones sustantivas del Ministerio (DIGEBI, DIGECADE, DIGEMOCA, DIGEDUCA).

6. Recomendaciones

Revisar las conclusiones y conectarlas

A partir de la discusión de los resultados y hallazgos de la investigación con el equipo de PRODESSA, se elaboraron las siguientes recomendaciones y propuestas dirigidas en especial al Ministerio de Educación y a las organizaciones con incidencia en la formulación de programas educativos y política pública.³⁰

1. Tomando en cuenta que los niños y niñas que ingresan a primero primaria en las escuelas oficiales de los cuatro municipios de Totonicapán son bilingües en un 90% de los casos; y que la gran mayoría (90%) está recibiendo una enseñanza para aprender a leer y escribir únicamente en español; se recomienda implementar cambios e innovaciones en las metodologías que se utilizan para incluir ambos idiomas en los procesos de lectoescritura inicial, a fin de asegurar una política de mantenimiento del idioma k'iche' en la escuela, como lo establece la normativa educativa vigente de Educación Bilingüe Intercultural.
2. Implementar programas sistemáticos para fortalecer el dominio oral del idioma k'iche' en las escuelas, en preprimaria, primer grado y a lo largo de toda la escuela de forma oral y escrita; a fin de fortalecer el bilingüismo de los niños y niñas, y respetar sus derechos lingüísticos y culturales.
3. Para reducir el fracaso escolar en primer grado es necesario implementar programas efectivos para estimular la asistencia regular de los estudiantes a la escuela y disminuir las causas de su inasistencia, pues este problema es la razón principal de fracaso en opinión de las maestras.
4. Las intervenciones y programas de las distintas ONG y del Mineduc orientados a mejorar el aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes de primer grado deben implementarse con diseños rigurosos de evaluación y procesos de rendición de cuentas, para establecer su utilización real en las aulas y los resultados en el aprendizaje de los niños de forma objetiva. Esto permitirá generar conocimiento sobre las acciones que tienen mejores resultados en el aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas, y establecer programas, estrategias y políticas públicas basadas en la evidencia.
5. Se recomienda la creación de una unidad ministerial para la atención integral a primer grado, que articule y coordine los esfuerzos de las distintas direcciones generales del Ministerio de Educación a nivel nacional a fin de mejorar los niveles de logro en

³⁰ Estas recomendaciones también se nutrieron con sugerencias de directores de escuela, maestras de primer grado, coordinadores técnicos administrativos y funcionarios de la Dirección Departamental de Totonicapán en un evento realizado en mayo de 2017 en Totonicapán.

lectoescritura inicial de los niños y niñas, atendiendo las distintas realidades lingüísticas y culturales.³¹

6. Impulsar la formación especializada de las maestras de primer grado, a fin de que puedan:
(a) mejorar sus habilidades de lectura y escritura en idioma k'iche', (b) realizar diagnósticos lingüísticos de sus estudiantes, (c) enseñar a leer y escribir de forma bilingüe y clarificar la diferencia entre uso y aprendizaje de cada idioma, (d) implementar procedimientos efectivos para facilitar que sus estudiantes superen la decodificación mecánica y alcancen niveles de lectura comprensiva y expresión escrita, como lo establece el CNB. La especialización debe incluirse en la formación inicial de docentes y en la profesionalización de docentes en servicio.
7. Para que los esfuerzos dirigidos a mejorar la lectoescritura inicial en primer grado en las escuelas oficiales sean efectivos y tengan sostenibilidad, es indispensable que se incremente la estabilidad de las maestras en primer grado, al menos por un período de tiempo suficiente para que dicha formación sea de beneficio para la niñez. Una alternativa para estimular la permanencia de maestras y maestros con interés para enseñar a leer y escribir, es la creación de un bono por atender primer grado. Este incentivo permitiría escoger a las mejores docentes para primer grado, especializarlas y asegurar su permanencia por un período mayor de años en dicha labor.
8. Que el Ministerio de Educación realice congresos regionales y un congreso nacional cada dos años para escuchar a las maestras de primer grado y tomar en cuenta su experiencia y necesidades a fin de aportarles materiales, textos, capacitación y recursos didácticos acordes a las condiciones de trabajo objetivas en las escuelas; tanto en las urbanas como en las rurales y de contextos bilingües. Si el Ministerio de Educación ya cuenta con información de DIGEDUCA respecto a que un alto porcentaje de docentes de primer grado (más del 80%) no está utilizando los materiales oficiales para enseñar a leer y escribir - dato que se comprobó en esta investigación-; es necesario que ofrezca nuevos materiales para la lectoescritura inicial y que evalúe su utilización real en el aula.
9. El Ministerio de Educación debe crear las condiciones para que de forma progresiva se evite que el docente de primer grado atienda otros grados de forma simultánea, a fin de mejorar el aprendizaje de los niños y niñas con una atención directa y especializada.
10. Las intervenciones para mejorar de forma efectiva la lectoescritura inicial en primer grado deben ser integrales y contemplar acciones para mejorar el desarrollo de la lectoescritura

³¹ Luego de la discusión de este y otros informes sobre primer grado en un seminario organizado por el Consejo Nacional de Educación, CRS y Prodessa en noviembre de 2016; el Mineduc conformó una Comisión de primer grado con representantes de las distintas direcciones generales sustantivas del ministerio. En el mes de abril del 2017 anunció el programa Comprometidos con primer grado.

emergente en preprimaria, el seguimiento en segundo grado y el involucramiento de la familia en la mejora de la lectoescritura.

11. Los medios de comunicación, las academias de las lenguas y los tres poderes del Estado deben impulsar políticas lingüísticas y acciones concretas para fortalecer el uso oral y escrito de los idiomas indígenas en la sociedad (en todos los servicios públicos y privados), a fin de que el esfuerzo de la escuela por enseñar a leer y escribir en dos idiomas (español e idioma indígena nacional), tenga utilidad social y se respete así el derecho de los pueblos a mantener su idioma y su cultura en un contexto de convivencia intercultural, como se estableció en los Acuerdos de Paz.
12. El Ministerio de Educación y el gobierno en su conjunto, debe impulsar la publicación de textos en idiomas indígenas, pues se comprobó que en las aulas existen 10 libros en idioma español por cada libro en idioma k'iche'.

7. Referencias bibliográficas

Bolaños , V., & Santos, J. (2013). *Informe municipal de primaria 2006-2010. Resultados de Logro en Lectura y Matemáticas*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

Cruz, A., & Santos , J. (2013). *Reporte general de primaria 2010*. Guatemala : Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires : Siglo XXI.

Del Valle, M., & Castellanos , M. (2012). *Explorando las destrezas de escritura. Primero primaria*. Guatemala : Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

Del Valle, M., & Castellanos, M. (2011). *Una mirada al proceso del aprendizaje significativo en el aula*. Guatemala : Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

López, L. E. (Año 1 No. 2, julio – diciembre, 2009). *Hacia la reinención de la educación intercultural bilingüe en Guatemala, en Revista Guatemalteca de la Educación*. Guatemala: pp. 97 – 100.

Ministerio de Educación. (2009). *Modelo Educativo Bilingüe Intercultural*. Guatemala: Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural, Digebi.

Najarro Arriola, A. (1998). *Fundamentos de Educación Bilingüe Volumen I*. Guatemala: Profasar, Programa de Fortalecimiento Académico de la Sedes Regionales. Universidad Rafael Landívar.

Parsons, T. (1959). The school class as a social system. *Harvard Educational Review* , 297-318.

Roncal, F. et. al. (2007) Educación Bilingüe Intercultural. Escuela Superior de Educación Integral Rural -ESEDIR- Mayab' Saqarib'al. Guatemala.

Rubio, F. (2004). *Educación Bilingüe en Guatemala: situaciones y desafíos*. Documento preparado para el Seminario-taller "Balance y Perspectivas de la Educación" PROEIB ANDES.

Saz, M. (2013). *Informe de resultados de primaria bilingüe 2008*. Guatemala : Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

Scheaffer, R., Mendenhall, W., & Ott, L. (1986). *Elementary Survey Sampling*. Belmont: PWS Publisher.

Thomas , D., & Thomas , W. (1928). *the child in america: behavior problems and programs*. New York: A. A. Knopf.

Us Soc, P. (2012). *Principales indicadores de la educación bilingüe intercultural. EBI, en la región del altiplano occidental de Guatemala*. Guatemala : Proyecto Lingüístico Santa María .

Us Soc, P., Ramírez, E., & Noj, M. (2015). *Aplicación práctica de la educación bilingüe intercultural en escuelas del nivel primario de los municipios de Momostenango, San Andrés Xecul, San Bartolo Aguascalientes y Santa Lucía la Reforma departamento de Totonicapán*. Guatemala: Catholic Relief Services.

Verdugo de Lima, L. (2000). *El español usado por estudiantes universitarios mayahablantes de Guatemala un análisis de errores*. Texas: Tesis de M. A. Rice University Houston.