

BIBLIOTECA CENTRAL-USA  
DEPOSITO LEGAL  
PROHIBIDO EL PRESTAMO EXTERNO

**Bonifacio Celso Chaclán Solís**

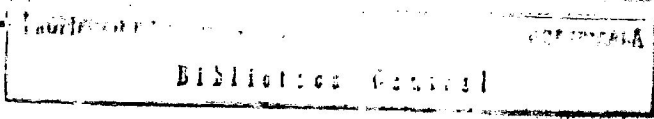
**"ESTRATEGIAS PARA EL USO DE LAS GUIAS CURRICULARES  
DEL NIVEL PRIMARIO, EN AREAS INDIGENAS"**

**Asesora: Licda. Aída Aldana de Insausti**



**Universidad de San Carlos de Guatemala  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA Y CIENCIAS  
DE LA EDUCACION**

**Guatemala, 1990.**



N 07

T(374)P

Este estudio fue presentado por el autor como trabajo de Tesis, requisito previo a su graduación de Licenciado en Pedagogía y Ciencias de la Educación.

Guatemala, octubre de 1990.

PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE GUATEMALA

Biblioteca Central

## INDICE

	PAG
INTRODUCCION	
CAPITULO 1 MARCO CONCEPTUAL /	
1.1 Definición del problema	1
1.2 Justificación del problema	1
1.3 Delimitación del problema	2
1.3.1 Ambito Material	2
1.3.2 Ambito Personal	2
1.3.3 Temporal	2
1.4 Antecedentes del problema	2
CAPITULO 2 MARCO TEORICO	
2.1 El fenómeno del multilingüismo	5
2.1.1 Las comunidades lingüísticas reconocidas en el país.	6
2.1.2 Base legal para el reconocimiento de las comunidades lingüísticas Indígenas.	7
2.1.3 El multilingüismo y sus implicaciones educativas.	8
2.2 La lengua y la cultura	10
2.2.1 Estructura Social y Cultura	11
2.2.2 Relaciones sociales y comunicación de símbolos	14

	PAG
2.3 El Desarrollo y Etnodesarrollo	18
2.3.1 El Etnodesarrollo	20
2.3.2 El Etnodesarrollo y la Educación	24
2.4 La Adecuación Curricular en Guatemala	25
 CAPITULO 3 MARCO METODOLOGICO	
3.1 Objetivos	31
3.1.1 General	31
3.1.2 Especificos	31
3.2 Planteamiento de la hipótesis	32
3.3 Variables	32
3.3.1 Incidencia de contenidos culturales Indígenas en las guías Curriculares	32
3.3.2 Las Guías curriculares del nivel primario	32
3.3.3 El nivel de dominio de la escritura del idioma Quiché en los maestros de las escuelas ru- rales y urbanas del nivel primario	32
3.3.4 El nivel de dominio de la expresión oral de los maestros en idioma Quiché	33
3.4 Población y Muestra	33
3.4.1 Población	33
3.4.2 Muestra	33

	PAG
3.5 Instrumentos Utilizados	34
3.5.1 Tabla de Contenidos Culturales Indígenas	34
3.5.2 Cuestionario para maestros de escuelas rurales y urbanas del nivel primario para evaluar el nivel de dominio de la escritura Quiché.	34
3.5.3 Cuestionario para maestros de escuelas rurales y urbanas del nivel primario para evaluar la expresión oral del idioma Quiché.	34
3.6. Procedimiento	34
 CAPITULO 4 PRESENTACION Y ANALISIS DE RESULTADOS	 39
4.1 Hipótesis No. 1	39
4.2 Presencia o no presencia de contenidos indígenas en los programas de estudios del nivel primario del sistema educativo nacional.	40
4.3 De las Guías Curriculares de la USIPE	41
4.4 Interpretación de datos	45
4.5 De las Guías Curriculares del SIMAC	45
4.6 Interpretación de datos	47
4.7 De las Guías Curriculares del Ciclo de Educación Fundamental -CEF del SIMAC, se detectaron algunos datos relacionados al contexto cultural indígena.	47
4.7.1 Primer grado	47
4.7.2 Segundo grado	47

	PAG
4.8 Hipótesis No. 2	49
4.8.1 Análisis de los datos	49
 CAPITULO 5 PROPUESTA	
5.1 Fundamentación de la Propuesta	69
5.1.1 Consideraciones generales	69
5.1.2 Las Guías Curriculares en la educación con niños indígenas	79
5.2 Componentes de una educación con los niños indígenas de Guatemala	85
5.2.1 La lengua materna y el español en la educación de los niños indígenas de Guatemala.	88
5.2.1.1 Lengua Materna	90
5.2.1.2 El español como segunda lengua	97
5.2.1.3 Características del castellano que se desea enseñar	99
5.2.1.4 Estrategias que se recomiendan	102
5.2.1.5 Consideraciones que el maestro debe tener en cuenta	102
5.2.1.6 Estrategias recomendables tanto para la lengua materna como para el español	105
5.2.1.7 Cultura	106
5.2.1.8 Matemática	115
5.3 Estrategias de acciones para el tratamiento de aspectos culturales de la comunidad indígena	117
5.3.1 A nivel de la comunidad	117

	PAG
5.3.2 A nivel de conocimiento personal	120
5.3.3 A nivel educativo	122
5.3.4 Planificación	122
6. CONCLUSIONES	130
7. RECOMENDACIONES	133
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	135
ANEXOS	139

## INTRODUCCION

El presente trabajo, además de ser un requisito previo a la obtención del grado académico a nivel de Licenciatura, pretende constituirse como un aporte a los maestros que laboran con población escolar indígena del área rural del país, asimismo ofrece lineamientos curriculares donde se enfatiza la inclusión de contenidos culturales indígenas en las guías curriculares del nivel primario, para que el curriculum sea más pertinente y flexible al Contexto Socio Cultural y lingüístico de la población guatemalteca.

Este estudio está dividido en cuatro rubros: El Capítulo I concerniente al Marco Conceptual donde se presenta la Definición concreta del problema a estudiar, su justificación, la delimitación, los antecedentes del problema.

El segundo rubro corresponde al Marco Teórico, donde se exponen temas relacionados con el fenómeno del Multilingüismo, el Etnodesarrollo, la vinculación entre Lengua y Cultura y las implicaciones en materia educativa.

El tercer rubro, lo compone el Marco Metodológico, llamado también trabajo de campo en esta parte se presentan el Objetivo General y los Objetivos específicos de la Investigación, las Hipótesis que dieron origen a la Investigación, las variables operacionales que fueron manejadas la delimitación de la población y muestra. Los instrumentos que se utilizaron para el análisis de las guías curriculares y el cuestionario que se pasó a maestros de escuelas rurales y urbanas del nivel primario.

El cuarto rubro contiene los resultados del estudio con su graficación y una interpretación de los resultados tomando en cuenta el porcentaje de la opinión de los encuestados. Para concluir se presentan las conclusiones y recomendaciones generales, producto de la presente investigación.



El quinto rubro, lo compone la Propuesta donde se enfatiza las razones fundamentales desde el punto de vista antropológica, sociológica y lingüística de una educación para la población escolar indígena, asimismo los componentes de una educación indígena y su vinculación con las guías curriculares diseñadas por el SIMAC y finalmente se dan una serie de estrategias para los maestros que laboran con población escolar indígena, así como las conclusiones y las recomendaciones de este estudio.

# CAPITULO I

## MARCO CONCEPTUAL

### 1.1 DEFINICION DEL PROBLEMA

La presente investigación se desarrolló con el propósito de analizar las guías curriculares y la docencia que ejercen los maestros que laboran en el área rural para ver la congruencia con la realidad Socio Cultural y Lingüístico que generó la siguiente interrogante:

¿Qué estrategias se han empleado para incorporar los elementos culturales indígenas en el currículum de estudios de la escuela primaria?

### 1.2 JUSTIFICACION DEL PROBLEMA

El código de comunicación que utilizan los docentes para la enseñanza de contenidos programáticos corresponden al idioma español (excepto las escuelas que atiende el Programa Nacional de Educación Bilingüe PRONEBI), aun conociendo que los niños indígenas poseen un idioma materno con estructuras lingüísticas totalmente diferentes a la estructura del idioma español.

Además el enfoque educativo no ha sido congruente con la realidad sociocultural del país, porque no responde a las expectativas y a las aspiraciones sociales de la población escolar indígena, debido a que el currículum ha tenido las características de ser verticalista, homogénea, uniforme y rígido.

Debido al factor lingüístico y el enfoque curricular

que se ha utilizado en la enseñanza-aprendizaje de la población escolar indígena, lo que generan estos factores es la poca comprensión e interpretación de mensajes por parte de los niños. Asimismo conlleva una desmotivación, traumas, frustración en los niños y el producto final es la deserción y la repitencia escolar.

### 1.3 DELIMITACION DEL PROBLEMA

1.3.1 Ambito Material: Se tomaron en cuenta las guías curriculares diseñadas por la Unidad Sectorial de Investigación y Planificación Educativa y las Guías Curriculares diseñadas por el Sistema Nacional de Mejoramiento de los Recursos Humanos y Adecuación Curricular -SIMAC.

Documentos, libros e informes de Seminarios relacionados con el presente estudio.

1.3.2 Ambito Personal:

Maestros de Educación Primaria que laboran en las escuelas rurales y urbanas del área lingüística Quiché.

1.3.3 Temporal: año de 1,990.

### 1.4 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Los programas de estudios para la educación primaria impulsados por el Ministerio de Educación desde 1,965; (comunmente conocidos como Programas azul y blanco); y las guías curriculares elaboradas en 1,974 se sustentan básicamente en elementos de la Cultura Occidental seleccionados por los académicos en el campo educativo, para ofre-

cerla a la población guatemalteca, como que si la población escolar fuera homogénea lingüística y culturalmente.- Si se analiza la situación sociocultural del país se concluye que Guatemala es un país multilingüe y pluricultural. Más del 90% de la población escolar de las áreas rurales (MINEDUC 1, 983) lo constituyen niños indígenas hablantes de un idioma nativo, que pertenecen a una etnia con características muy particulares obviadas por los programas de estudios.

Los niños indígenas de las diferentes áreas lingüísticas del país tiene una socialización temprana que significa la internalización de los valores de los mismos, de los usos y costumbres que están vigentes en las zonas indígenas.

Este proceso de internalización de esas normas, van aprendiéndolas en forma natural por la convivencia que tienen con sus propios padres y de la participación activa en sus múltiples labores de la economía campesina la transmisión de las madres es determinante en el comportamiento de los niños. Dentro del mismo contexto cultural y el medio en que se desenvuelve el niño indígena es muy notoria su actitud, muy vital, muy abierta, muy inquieta, muy juguetona es decir que se observa un desarrollo normal del niño.

A la edad de 7 a 8 años cuando los niños ingresan a la escuela, este proceso de socialización sufre una ruptura y lleva al niño a un extrañamiento de su cultura y a un desarraigo. La observación cotidiana a nivel de aula en las escuelas del área rural se evidencia que conforme van absorbiendo elementos culturales externos (occidentales) los niños van teniendo un comportamiento hosco, desconfiado, tímido, huraño casi sin capacidad de reaccionar y ellos sienten la desvinculación de su entorno porque la educación que se les ofrece es totalmente ajena a su contexto social, cultural y lingüístico.

## CAPITULO 2

### MARCO TEORICO

#### 2.1 EL FENOMENO DEL MULTILINGUISMO

Guatemala es un país de diversidad geográfica, cultural, lingüística y social. Su población total es de 8 millones de hablantes, el 60% de los cuales ocupan el área rural siendo indígenas de origen maya el 90% de los mismos, esto implica que el territorio guatemalteco es comparado por dos grandes grupos culturales: Ladinos e Indígenas, los últimos representando 23 lenguas vernáculas y más de 100 formas dialectales. Tal variedad lingüística ha sido un factor limitante para la comunicación entre ambos grupos.

A estas diferencias idiomáticas es necesario agregar la diferencia de costumbres, actitudes, cosmovisión y valores entre uno y otro, así como hacer notar que las diferencias culturales, también se encuentran asociadas a diferencias en el ingreso, prestigio social y participación en la vida socio-económica y política del país.

La mayoría de los grupos indígenas viven en el área rural, en el altiplano occidental, en la zona montañosa de los Cuchumatanes y la faja de altitud intermedia, al sur del altiplano occidental y la llanura del pacífico. También habitan en la región de las Verapaces y unos pequeños grupos en el Oriente (Jalapa, Chiquimula) y en el norte como Petén, Izabal y Belice.

## 2.1.1 LAS COMUNIDADES LINGÜÍSTICAS RECONOCIDAS EN EL PAÍS SON LAS SIGUIENTES

Actualmente se tiene conocimiento de la existencia de 30 lenguas de origen Maya en la región Mesoamericana, de las cuales 21 se hablan en Guatemala, además de 3 lenguas de origen no Maya como lo son: Xinca, Garífuna y Castellana. Las lenguas de origen Maya habladas en Guatemala, se dividen en grupos, de donde resulta la similitud de gramática y vocabulario, las cuales son:

GRUPO		No. DE HABLANTES
a. K'iche'	1. K'iche'	925,000
	2. Uspanteko	2,000
	3. Sakapulteko	21,000
	4. Kaqchikel	405,000
	5. Tzotujil	80,000
	6. Sipakapenyo	3,000
	7. Q'eqchi'	361,000
	8. Poqomchi'	50,000
	9. Poqoman	1,000
	10. Achi'	32,000
b. Mam	11. Mam	686,000
	12. Awakateko	16,000
	13. Ixil	71,000
	14. Tektiteko	2,500
c. Q'anjob'al	15. Q'anjob'al	80,000
	16. Akateko	22,000
	17. Jakalteko	32,000
	18. Chuj	29,000
d. Yukateco	19. Mopan	5,000
	20. Itza	1,000
e. Chol	21. Chort'	52,000

Fuente: Planificación lingüística en Guatemala, Historia Reciente y Actual.

Guillermina Herrera, U.R.L. 1986 Tomo I.

## 2.1.2 BASE LEGAL PARA EL RECONOCIMIENTO DE LAS COMUNIDADES LINGÜÍSTICAS INDÍGENAS.

En los artículos de la Constitución Política de Guatemala, decretada por la Asamblea Nacional Constituyente, el 31 de mayo de 1,985 aparecen los siguientes:

### Sección Segunda, Cultura.

Artículo 58. Identidad Cultural. "Se reconoce el derecho de las personas y de las comunidades a su identidad cultural de acuerdo a sus valores, su lengua y sus costumbres".

### Sección Tercera. Comunidades Indígenas.

Artículo 66. Protección a Grupos Étnicos. "Guatemala está conformada por diversos grupos étnicos entre los que figuran los grupos indígenas de ascendencia maya. El Estado reconoce, respeta y promueve sus formas de vida, - costumbres, tradiciones, formas de organización social, el uso del traje indígena en hombres y mujeres, idiomas y dialectos".

Artículo 67. Protección a las tierras y las cooperativas agrícolas indígenas. "Las tierras de las cooperativas, comunidades indígenas o cualesquiera otras formas de tenencia comunal o colectiva de propiedad agraria, así como el patrimonio familiar y vivienda popular, gozarán de protección especial del estado, de asistencia crediticia y de técnica preferencial, que garanticen su posesión y desarrollo, a fin de asegurar a todos los habitantes en una mejor calidad de vida".

Las comunidades indígenas y otras que tengan tierra.

que históricamente les pertenecen y que tradicionalmente han administrado en forma especial, mantendrán ese sistema.

### 2.1.3 EL MULTILINGUISMO Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS.

El sistema educativo de Guatemala tiene una enorme responsabilidad ante la realidad multiétnica y pluricultural de nuestro país. Realidad que a la vez, constituye un problema complejo que deberá afrontar. Dicha responsabilidad, atañe directamente a las autoridades gubernamentales a través del Ministerio de Educación.

Es responsabilidad del Ministerio de Educación porque en la misma Ley de Educación Nacional, Decreto Legislativo No. 73-76 en su Artículo 9o. dice: "La Educación y Difusión de la Cultura se hará en el idioma oficial y en las lenguas indígenas.

Artículo 6o. La atención al indígena en sus necesidades culturales y su incorporación indiscriminada al proceso educativo, será considerado de interés nacional.

En el Reglamento de la Ley de Educación Nacional, Acuerdo Gubernativo No. M.E. 13-77 en su Artículo 51. dice: "La educación bilingüe bicultural es un proceso educativo que trata de dar a la población indígena, empleando su propia lengua autóctona, el conocimiento necesario para la comprensión y utilización del idioma español con el fin de facilitar su comunicación y convivencia en el país.



Entre las Políticas y Estrategias Educativas del Ministerio de Educación del Quinquenio 1986-1990 aparece lo siguiente:

POLITICAS EDUCATIVAS	ESTRATEGIAS EDUCATIVAS
7. Reconocimiento de la multiplicidad lingüística y Cultural de la Sociedad Guatemalteca.	<p>7.1 Apoyar y orientar el Programa Nacional de Educación Bilingüe, procurando una evaluación continua del proceso y la paulatina ampliación de la población atendida.</p> <p>7.2 Promover la creación de la Academia de las Lenguas Mayas con el fin de unificar el alfabeto, realizar investigaciones de vocabulario y adaptar los textos bilingües utilizados en educación escolar y extraescolar.</p> <p>7.3 Planificar el desarrollo educativo de los grupos étnicos dentro de las distintas regiones educativas del país.</p>

Actualmente el Programa Nacional de Educación Bilingüe PRONEBI ha dado una respuesta educativa ante el fenómeno del multilingüismo, facilitando el proceso enseñanza-aprendizaje de 260,000 niños indígenas que asis-

ten en 800 escuelas: (de pre-primaria hasta cuarto grado de primaria en forma bilingüe y los demás grados en forma monolingüe español) y en 400 escuelas incompletas: (sólo atiende el nivel preprimario en forma bilingüe) en las cuatro áreas lingüísticas mayoritarias en población hablante: k'iche; kaqchikel, Q'eqch' y Man. Como se puede ver los esfuerzos que ha realizado el PRONEBI durante 10 años, no ha podido cubrir la totalidad de áreas lingüísticas. Ante esta situación el Ministerio de Educación tiene que dar respuesta educativa a la población escolar indígena de las demás áreas lingüísticas que no sólo se concrete a instruir sobre la Cultura Occidental sino a preservar a potencializar y a enseñar en las lenguas indígenas y, a conservar y a divulgar las culturas tradicionales.

La misma UNESCO considera que "La Lengua Materna es la que ofrece mejores posibilidades de expresión a una persona".

Así que es en esa lengua en la que mejor puede aprenderse. Se indica que en esto se origina el principio educativo, aceptado en todo el mundo, que afirma que la educación más eficaz es la que proporciona en la lengua de quien aprende. Señala también que los programas de desarrollo que persiguen adecuar a los habitantes de un país, solamente podrían tener éxito si se aplican en la lengua o lenguas que el pueblo utiliza. (UNESCO, 1983: 6-7).

## 2.2 LA LENGUA Y LA CULTURA

La lengua es esencialmente social, surge como manifestación de la necesidad de interrelación para el en-

frentamiento de la tarea colectiva de sobrevivir. La lengua surge y cobra significado dentro del contexto de la cultura como manifestación social de la estructura de relaciones de los miembros de una sociedad o grupo social. Para tener una visión más amplia de este enfoque es importante describir el significado socio-cultural de la lengua como vehículo de intercambio social de la cultura simbólicamente expresada y además, inducir de ello su papel sintetizador operacional en el proceso de cohesión y/o disociación de la solidaridad social en razón del tipo normativo de relación que mantenga, en relación a los elementos fundamentales de la etnicidad de los grupos.

### 2.2.1 ESTRUCTURA SOCIAL Y CULTURA

La estructura básica de la sociedad viene generada por la específica e histórica forma en que esta se organiza para producir, situación que determina la constitución civil de la misma y la construcción o refuncionalización del nivel político y su aparato jurídico y del nivel ideológico donde se sitúan los patrones colectivos de conocimiento como la cultura y la ciencia.

Es decir que el sistema económico imperante determina un orden social específico, el cual genera a su vez, las manifestaciones objetivas político-jurídicas e ideológicas, a través de comportamientos colectivos constituidos en el mismo proceso de organización que supone el desarrollo histórico que causa la sociedad a los grupos sociales concretos.

La organización social básica es la división de la sociedad en clases y grupos sociales medios, pero las clases vienen además de la dimensión civil,

otra dimensión constituida por la forma específica en que segmentos de la clase o la clase total se organiza socio-culturalmente y es a lo que Díaz Polanco (1,988:18) llama etnicidad y que consiste en las muy variables formas en que se articulan y estructuran concretamente (...) ciertas características culturales, sistema de organización social, costumbres y normas comunes, pautas de conducta, lengua, tradición histórica, etc. (idem 1988:20).

La etnicidad constituye por eso la organización socio-cultural de un grupo o clase y no es reductible a la cultura y es propia de toda clase o grupo social.

La constitución de una solidaridad contrastante a partir de la etnicidad hace surgir la identidad étnica, pero las identidades de los grupos pueden ser generadas a partir de otros elementos constitutivos del ser social que los genera.

En este sentido es importante hacer ver que la cultura a diferencias de la etnicidad emerge como la manifestación normativa de la organización socio cultural, pero no es reductible a ella, en cuanto que lo que norma es la específica forma en que el comportamiento colectivo constituye el grupo, es decir, opera como patrón cognitivo de conducta en cuanto que paradigma del accionar colectivo, colectivamente generado (Lombardi Sartriani: 1987: 124).

Este patrón comportamiento colectivo es la expresión conductual actual al proceso histórico de constitución del grupo, aunque no es reductible a

él, y por tanto constituye el recipiente de la memoria colectiva del grupo en lo que se preservan los elementos de constitución y las elaboraciones históricas que fundan la operatividad de los factores de cohesión que provocan y fundan el surgimiento y desarrollo de la identidad específica de los grupos étnicos o no.

De tal manera que la cultura se expresa en rasgos espirituales y materiales que manifiestan en comportamientos colectivos individualizados la síntesis de contenido socio-histórico determina el patrón colectivo que determina dichos comportamientos. - La cultura pues no se define por sus formas externas de manifestación y es algo más profundo y esencial que la larga lista de rasgos (actitudes, costumbres, sistemas de organización, tradiciones, lengua, etc.) de rasgos expresados ya por Tylor, uno de los fundadores de la Antropología, a finales del siglo pasado. En razón de que la cultura es un patrón colectivo, se trasmite y se elabora en cada generación histórica en el esfuerzo colectivo por adaptar la síntesis socio-histórica que lo identifica a los nuevos contenidos Socio-Culturales.

La endoculturación o proceso de adquisición por el nivel de patrones de conducta específica al grupo al que se pertenece es pues un proceso de aprendizaje de lo que se trasmite y crea a través en el contexto del accionar histórico del grupo. La aculturación no sería más que la incorporación de rasgos culturales extraños para expresar el propio patrón cultural, por lo que siendo en este sentido, la cultura básicamente una pauta de adaptación, - los rasgos pueden o no ser generados por el propio

grupo, pero una vez asumidos en el específico patrón de conducta, se convierten en propios. Sin embargo, cuando un rasgo adquirido comporta contenidos que modifican el patrón colectivo y perturban la operatividad de los factores de cohesión afectando la identidad grupal, la aculturación se convierte en etnocidaria y a la destrucción sociocultural del grupo (Aguirre Beltrán 1982: 58).

## 2.2.2 RELACIONES SOCIALES Y COMUNICACION DE SIMBOLOS:

La lengua síntesis y expresión de la cultura.

Lislie While sostiene que por cultura debe entenderse todo aquello que es susceptible de ser simbolizado y esto es básico, porque siendo la cultura un patrón colectivo de conducta es esencialmente simbólica, es decir que es síntesis de significado que luego se expresan en conductas (Barth 1976: 220).

De esta manera las conductas son expresiones simbólicas de un individuo o de un grupo social, los comportamientos son interrelación ya que todo movimiento expresivo busca intercambiar símbolos, lo que hace que en sentido estricto la conducta humana consiste en codificar la propia expresión conductual y decodificar las expresiones conductuales de los demás.

En este sentido el idioma o lengua viene a ser un vehículo de intercambio que permite sintetizar el simbolismo de la acción espiritual y material del comportamiento social a través del establecimiento

de un código oral y a veces escrito, que permite que la acción de expresar e interpretar significados se convierta en estructuras de interrelación que expresen la forma de organización de la sociedad y los grupos que la conforman y que determina el contenido y la operación del patrón colectivo de conducta como síntesis de los procesos históricos que los causan (Idem: 98).

Las relaciones sociales son pues comunicación de símbolos, a través del idioma, que permite el intercambio de bienes y servicios que sustentan la estructura que determina dichas relaciones.

El idioma parece entonces como factor de interrelación social y en este sentido como vehículo que permite viabilizar u operacionalizar los factores de cohesión que permiten la elaboración de una solidaridad colectiva que construya, sustente y desarrolle la identidad grupal. Este es el papel fundamental de la lengua o idioma en el contexto de la cultura. Ya que si la cultura es la síntesis del proceso-histórico convertida en patrón de comportamiento, el idioma es un comportamiento que sintetiza los significados esenciales simbolizados en la cultura y expresados en diversas manifestaciones espirituales y materiales, de tal manera que el idioma plasmado en un lenguaje específico, es necesario para pensar y para expresar lo que se piensa, para concebir el mundo en razón del propio patrón cultural y para actuar la consecuencia, por tanto el idioma se convierte en el paradigma que asume los contenidos que permiten decodificar el significado del simbolismo del comportamiento colectivo global. (Idem: 130).

No obstante, la lengua o idioma es también un rasgo cultural, ya que si bien es síntesis de la cultura que posee el grupo y que permite decodificar el simbolismo de las expresiones culturales espirituales y materiales, es también una expresión del propio patrón de conducta ya que es generado como respuesta socio-ecológica a la necesidad de comunicar los elementos de significado que permitan la conversión del patrón de conducta en comportamiento colectivos.

La cultura es expresión de la constitución sociohistórica del grupo, el idioma o lengua es la expresión o manifestación del patrón de conducta que trasmite el simbolismo normativo que permite que el modelo se traduzca en comportamientos sociales concretos. La lengua o idioma es pues asumido como rasgo cultural que asume contenidos socio-históricos que constituyen el grupo y que se han generado su identidad específica. Por tanto el derecho fundamental de un grupo en relación a este aspecto, es el de mantener y desarrollar las lenguas que posee, puesto que su posesión es un hecho históricamente generado, inherente a la constitución de su identidad y cuya modificación, si fuere necesario, será causado por el propio devenir histórico en búsqueda de la sociedad o grupo por mantenerse idéntico a través del tiempo y del espacio.

Además cabe mencionar algunos tratados de carácter internacional en defensa a las lenguas y a las culturas indígenas como la Declaración de Pátzcuaro, México sobre el Derecho a la Lengua que en su inciso "a" dice textualmente: "Que las etnias de América, al igual que de todo el mundo,



tienen el derecho a expresarse en sus respectivas lenguas en todos los actos de su vida pública y los Estados están obligados a reconocer ese derecho, dictando las reformas legislativas tendentes a la oficialización de dichas lenguas" y en su inciso "b" dice "Que la Lengua debe constituir la base a partir de la cual se lleve a cabo la enseñanza escolar y sistemática de ella y de los demás conocimientos que se transmiten al educando, sea este niño o adulto (México Indígena 1987 No. 17).

Asimismo existen dos grupos de derechos donde la UNESCO puede proteger debido a su compromiso especial a los derechos culturales.

- El derecho de las minorías para gozar su propia cultura, profesar y practicar su propia religión y utilizar su propio idioma;
- El derecho de los pueblos a la autodeterminación, incluyendo el derecho de buscar el desarrollo cultural (Indian Law Resource Center 1984: 56).

## 2.3 EL DESARROLLO Y ETNODESARROLLO

### El significado del Desarrollo.

En los últimos años el término DESARROLLO se ha concebido como "un proceso de muchas dimensiones que implica cambios fundamentales en las estructuras sociales, actitudes populares e instituciones nacionales, así como la aceleración del crecimiento económico, la reducción de las inequidades y la erradicación de la pobreza abyecta. El desarrollo, en su esencia debe representar la gama completa del cambio por el cual un sistema social íntegro, a tono con las necesidades básicas y los deseos de los individuos y grupos sociales dentro del sistema, se aleja de una condición de vida considerada insatisfactoria y se acerca a una condición de vida considerada materialmente y espiritualmente mejor". (Todaro 1, 961: 24).

Generalmente se hablan de tres valores del desarrollo, lo que se refiere al Sostén Vital, amor propio y libertad, que representan metas comunes, anheladas por todos los individuos y todas las sociedades.

- El Sostén Vital: La capacidad de satisfacer las necesidades básicas, todas las personas tienen ciertas necesidades básicas sin las cuales no sería posible sobrevivir. Estas necesidades vitales incluyen, sin lugar a dudas, alimento, vivienda, salud y protección.
- El amor propio: El cultivo de la individualidad. Un segundo componente universal de una vida digna en el amor propio el sentido del propio valor y de autorespeto, de no ser utilizado por otros para servir sus fines. Todos los individuos y todas las sociedades buscan al-

guna forma de autorespeto, aunque talvez le llamen autenticidad, identidad, dignidad, honor o reconocimiento.

- La liberación del Vasallaje: La libertad de elección, capacidad de decisión de ejercer responsabilidad.

El tercer valor universal que debería formar parte del desarrollo es el concepto de libertad. No se refiere a la libertad política o ideológica, sino el sentido más fundamental de libertad o emancipación de alienantes condiciones materiales a que están sujetos ciertos hombres y mujeres con respecto a la ignorancia, otros seres humanos, a la miseria, a la ignorancia y a las creencias dogmáticas. La libertad involucra la expansión de las posibilidades con la reducción al mínimo de las limitaciones externas en la consecución de una meta social a la que se llama DESARROLLO.

Se puede llegar a la conclusión de que el desarrollo es tanto una realidad física como un estado mental por el cual la sociedad, a través de alguna combinación de procesos sociales, económicos e institucionales, ha conseguido los medios de llegar a una vida mejor. Sean cuales fueren los componentes específicos de esta "vida mejor", el desarrollo en todas las sociedades debe contar con tres objetivos fundamentales:

- Aumentar la disponibilidad y ampliar la distribución de bienes vitales básicos tales como alimentos, abrigo, salud y protección.
- Elevar el nivel de vida incluyendo, mayor ingreso, la provisión de más trabajo, mejor educación y mejor atención de valores culturales y humanísticos todo lo

cual contribuirá no sólo a incrementar el bienestar material sino también a generar una mayor estima individual y nacional.

- Ampliar la gama de elección económica y social de individuos y naciones, liberándolos de la servidumbre y de la dependencia, no sólo con relación a las fuerzas de los soberanos, sino también con relación a las fuerzas de la ignorancia y la miseria humana.

### 2.3.1 EL ETNODESARROLLO:

Guatemala es un país multilingüe y pluriétnico compuesto por dos grupos sociales bien definidos: Indígenas y no indígenas (ladinos) por lo que es indispensable enfatizar algunos aspectos respecto a la posición de los pueblos indígenas frente al DESARROLLO.

"El Etnodesarrollo se concibe como el ejercicio de la capacidad social de decisión de un pueblo sobre el manejo de los recursos de su cultura para construir su futuro, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones" (Cifuentes Navarro 1, 983: 9).

Desde el punto de vista indígena Desarrollo "significa: solución al problema de la convivencia como una totalidad que incluye tanto el trabajo como el ocio, el estar juntos y el estar solos. La libertad individual y la soberanía popular, la comida y la música, la contemplación y las pasiones" (Reynaga 1, 974: 85).

El desarrollo no debe ser interpretado como desarrollista-economista, sino debe respetar los valores propio de cada pueblo indígena, debe propender al desarrollo integral, interpretando este término como un enriquecimiento de la cultura de cada uno de los pueblos indígenas. Para trazar cualquier política de desarrollo hay que tomar en cuenta las políticas de la indianidad, que incluye: cultura, normas, costumbres, cosmovisión y el respeto a su identidad cultural, que influyen en cualquier proceso de desarrollo de los pueblos indígenas. Esto significa, que se deben actualizar algunos valores en el entendimiento de que esto no significa una pérdida de la cultura india, sino una revalorización y revitalización de la misma.

Como todos los proyectos que se pretenden implementar tienen implicación directa en el desarrollo de los pueblos indios, es importante tener una visión amplia de las características y diferencias entre el Desarrollo de los pueblos indios y el desarrollo occidental.

A continuación se presenta una tabla comparativa de la diferenciación de enfoques de la visión de desarrollo desde un punto de vista occidental e indígena como producto del Seminario-Taller "Los Pueblos Indios frente al Desarrollo" realizado en Ollantaytambo, Cuzco, Perú en el mes de julio de 1987.

DESARROLLO DE PUEBLOS INDIOS	DESARROLLO OCCIDENTAL
<p>Sistemas tecnológicos tradicionales vinculados a las leyes de la naturaleza.</p> <p>Desarrollo estrechamente vinculado a la organización armónica de la naturaleza. Uniendo y no oponiendo al hombre con la Madre Tierra.</p>	<p>Falta de sistemas tecnológicos tradicionales sin vínculo con la naturaleza = tecnología productiva y mercantilistas.</p> <p>Desarrollo que no tiene en cuenta la organización armónica de la naturaleza, ocasionando su constante destrucción. Sistema tecnológico vinculados a la investigación científica, con excesiva tendencia al mercantilismo y no al bienestar del ser humano.</p>
<p><b>CONTEXTO HISTORICO CONSTANTE</b> Lineamientos históricos y culturales propios.</p>	<p><b>CONTEXTO HISTORICO INCONSTANTE Y DISTORSIONADO</b> Falta de lineamientos culturales propios. Usurpación histórica constante de los elementos de desarrollo de otros pueblos.</p>
<p><b>SISTEMA POLITICO COMUNITARIO</b> Desarrollo integral y totalizador, vinculado a la organización política india, que permite la autogestión.</p>	<p><b>SISTEMA POLITICO INDIVIDUALISTA</b> Desarrollo economicista e individualista creador de clases y desigualdades sociales, por acumulación de bienes y recursos en forma no equitativa, fomentando por sus sistemas políticos coyunturales.</p>
<p><b>DESARROLLO HORIZONTAL</b> Consecuencia de la observación, el conocimiento y el respeto constante de las leyes de la naturaleza a través de milenios, que ha permitido obtener óptimos niveles de autodesarrollo.</p>	<p><b>DESARROLLO VERTICAL</b> Búsqueda constante de tecnología mediante la investigación, debido al desconocimiento y a la falta de respeto a las leyes de la naturaleza, que le ha permitido arribar a un desarrollo auto-destructivo.</p>
<p><b>PROYECCION FUTURA</b> El pueblo indio ofrece para la humanidad un modelo de sociedad colectiva y comunitaria, experimentada y llevada a la práctica a través de milenios. Con sistemas de desarrollo afianzados en esa práctica y en la constante relación hombre-naturaleza.</p>	<p><b>SIN PROYECCION FUTURA-AUTO-DESTRUCCION.</b> El sistema de desarrollo occidental no ofrece a la humanidad modelos concretos. Con su tecnología mercantilista y armamentista lleva al hombre a su auto-destrucción inmediata y/o paulatina, pues no respeta la estrecha relación hombre-naturaleza.</p>

Todo proyecto de desarrollo debe ser realizado por los individuos en sus propias comunidades de acuerdo a sus necesidades prioritarias.

Cuando las comunidades se motivan y son ellas mismas las que diagnostican y buscan la solución a sus propios problemas, la eficiencia de esos programas es significativamente mayor que cuando se le establecen programas impuestos, que obedecen a necesidades creadas y no sentidas. La misma comunidad debe participar en la solución de los grandes problemas sociales, sin ir más allá del individuo mismo, a quien trata de mejorar para lograr que la comunidad empobrecida a la que pertenece, se levante y se supere por sí misma.

Se debe tener seguridad de la capacidad transformadora del hombre y se debe trabajar en base a principios de autogestión, confianza en sí misma y valoración de la inmensa masa de desposeídos.

Comprobado en muchos países del mundo que es funcional el PRINCIPIO que cuando los pobres deciden su propio destino y actúan comunitariamente para desarrollar obras materiales que les satisfagan sus necesidades igualmente van cambiando sus actitudes y valores que les permite crecer. Solo así la justicia social es posible y bienestar social es logrado.

"Queremos pues, países con más desarrollo, más justicia y más igualdad. La ley de la vida no debería ser de competencia por adquirir, sino de cooperación. Lo bueno de cada uno, contribuye al bien de todos" (Sierra 1,984:8).

### 2.3.2 EL ETNODESARROLLO Y LA EDUCACION

Para que el currículum sea pertinente a las necesidades, intereses y problemas de la población escolar indígena no debe marginar el aspecto cultural y lingüístico y que por medio de una metodología participativa a través de talleres comunitarios detectar, los valores la cosmovisión, las costumbres de los propios involucrados para que sean incorporados en los programas educativos.



## 2.4 LA ADECUACION CURRICULAR EN GUATEMALA

El Plan Nacional de Desarrollo como el Plan del Sector Educación para el quinquenio 1987-1991 han otorgado particular importancia al mejoramiento del curriculum y su correspondiente adecuación a las necesidades locales.

El proyecto ha sido diseñado para apoyar este proceso de Adecuación Curricular y particularmente, apoyar el establecimiento de un Sistema Nacional de Mejoramiento y Adecuación Curricular (SIMAC) que garantice la continuidad de dicho proceso. Para lograrlo se espera además capacitar al personal del SIMAC, tanto de la Unidad Central, como de las Unidades Regionales y a los Multiplicadores locales y el cuerpo de Supervisores.

Para estas acciones se han planteado cuatro estrategias la reestructuración del Currículum, reformulación del curriculum, la descentralización del curriculum y la evaluación formativa, para reorientar el currículum con base en una filosofía en torno a la persona, teniendo en cuenta que su formación no es solo el resultado de su desarrollo individual sino más bien de un proceso social y solidario, realizado en función de y con las demás personas. Se considera además el enriquecimiento personal en función social como principio de una filosofía humanista que tiene como fundamento el respeto a la dignidad y a los derechos esenciales del hombre. (MINEDUC 1, 987).

- **Reestructuración del Currículum:** con esta estrategia se pretende dar mejores niveles de articulación vertical y coordinación horizontal al proceso educativo que se desarrolla en los diferentes niveles de la educación formal y no formal. Con estos criterios se ha puesto en marcha el Ciclo de Educación Fundamental

(CEF) que vincula a la educación pre-escolar con la educación primaria. Este Ciclo integra el grado de pre-primaria con los tres primeros grados de primaria, constituyendo un bloque curricular al término del cual se espera que todos los alumnos, especialmente aquellos que abandonan el sistema, hayan adquirido las herramientas básicas del aprendizaje que los habilite como alfabetas permanentes. A través del Ciclo se espera además, eliminar la repitencia y la deserción y para lograrlo se universaliza el aprestamiento en el grado de pre-primaria, especialmente en las áreas rurales.

Reformulación del curriculum: que implica formular los nuevos currícula desde una perspectiva multidisciplinaria y con criterios de amplia flexibilidad y pertinencia, respetando la diversidad étnico-lingüística y velando por una concepción unitaria de la historia y la cultura nacional. De acuerdo con esta concepción se han elaborado las guías curriculares o programas de estudio de los cuatro grados del Ciclo de Educación Fundamental y de los tres grados que abarca el Ciclo de Educación Complementaria CEC (cuarto, quinto y sexto grado). Estas guías curriculares difieren fundamentalmente de las aplicadas hasta la fecha (organizados por asignaturas) por constituirse en Programas de Estudios Mínimos de carácter nacional, organizados por procesos, objetivos instrumentales y por contenidos integradores. La estrategia de reformulación curricular tiene el propósito de que las guías y materiales curriculares sean pertinentes y funcionales con relación a las necesidades de formación integral del educando, a los requerimientos del desarrollo nacional, al progreso de la ciencia y tecnología y a las necesidades de las comunidades locales. Se aspira planificar

el curriculum en función del aprendizaje y no de la enseñanza.

- **Descentralización del Curriculum:** el objetivo de esta estrategia es la descentralización del proceso pedagógico, adecuándolo a las necesidades, intereses y problemas de los educandos y la comunidad. El proceso de adecuación curricular que a nivel local, se realiza a través de talleres de adecuación curricular que constituyen experiencias formativas de auténtico interaprendizaje, basadas principalmente en la participación y el análisis crítico. La aplicación de estos planteamientos en varias comunidades muestra cómo el espacio educativo de la escuela se amplía a las actividades de la familia, del trabajo y de la comunidad en general; cómo los alumnos, maestros, padres de familia y otros miembros de las comunidades estudian la realidad de su medio, identifican sus necesidades, intereses y problemas, los analizan críticamente y les dan un orden de prioridad, plantean alternativas de solución, formulan y llevan proyectos, programan y ejecutan unidades de aprendizaje integrado aplicando enfoques multidisciplinarios. En estos casos los alumnos, padres de familia y los propios maestros tratan de ser cada vez más sujetos de su educación, abandonando paulatinamente el papel pasivo de objeto que le confería la educación tradicional.

**Evaluación Formativa:** con la que se pretende aplicar en forma óptima procedimientos evaluativos que permitan una corrección permanente del proceso educativo en sus diversas manifestaciones. Con este tipo de evaluación el sistema logra una retroalimentación que facilite y permita su auto-regulación.

A través de estas estrategias se propone establecer un sistema nacional de evaluación con el propósito de valorar con oportunidad los procesos de adecuación curricular, los factores que influyen en esos procesos y, en particular, los aprendizajes logrados, utilizando principalmente procedimiento de evaluación formativa.

Para que estas acciones tengan viabilidad y se puedan realizar como procesos permanentes y participativos, se ha puesto en marcha el Sistema Nacional de Mejoramiento y Adecuación Curricular SIMAC, que funciona a nivel nacional en forma de red. Este sistema comprende la Unidad Central, Unidades Regionales y los Talleres de Adecuación Curricular a nivel local, además de instancias de participación de la comunidad. Gracias a ellas, el proceso Curricular se genera en la base social con la participación de los miembros de las comunidades locales: padres de familia, profesores y alumnos, así como con la de otras agencias de desarrollo y de organizaciones del Magisterio, dando respuesta efectiva a las necesidades individuales y a las demandas del desarrollo local.

Además de las cuatro estrategias, otras de las acciones del Sistema Nacional de Mejoramiento y Adecuación Curricular es el PERFECCIONAMIENTO DOCENTE. En el país se ha desarrollado una gran cantidad de actividades de capacitación y perfeccionamiento que aunque dispersas, esporádicas y limitadas fundamentalmente a docentes, constituyen los cimientos sobre los cuales se ha puesto en marcha el Subsistema Nacional de Perfeccionamiento Docente, como estrategia esencial para apoyar las reformas administrativas y curriculares y el mejoramiento permanente de la educación.

Este Subsistema se inscribe dentro del contexto de la educación permanente, e incluye la formación inicial y la capacitación y perfeccionamiento de todo el personal que trabaja en el sector educativo: directivo, técnico docente, formal y no formal. El Subsistema ha permitido ya una mejor coordinación e integración de las actividades de capacitación, desarrollo curricular e investigación que se efectúa a través de T SIMAC-.

En efecto, ya se han formulado planes y programas de formación de este personal con criterios de flexibilidad, en concordancia con los nuevos currículos del sistema educativo para su correcta adecuación a las necesidades reales del país, poniendo especial énfasis en los sectores rurales y urbano marginales. El proceso de perfeccionamiento se ha orientado con principios de participación y solidaridad, además de criterios científicos y técnico pedagógicos, generando un proceso permanente y en servicio, de auto y mutuo perfeccionamiento.

## CAPITULO 3

### MARCO METODOLOGICO

En el presente capítulo recoge los datos investigados a nivel de campo, razón por la cual se incluye los siguientes aspectos: Los objetivos de la investigación, el planteamiento de las hipótesis, diseño de la investigación, definición de la población y muestra, instrumentos utilizados en el trabajo de campo.

#### 3.1 OBJETIVOS:

##### 3.1.1 GENERAL:

Proponer estrategias a los docentes para que la enseñanza a los niños indígenas en la escuela primaria sea efectiva.

##### 3.1.2 ESPECIFICOS:

- Proponer a los docentes algunas estrategias para la enseñanza del español como segunda lengua para los niños indígenas.
- Proponer algunas acciones para que los docentes monolingües (español) aprendan la lengua materna de los niños de acuerdo al área lingüística donde estén ubicados.
- Proponer estrategias para la detección de elementos culturales indígenas para ser incorporados en el programa educativo.

### 3.2 PLANTEAMIENTO DE LA HIPOTESIS

- El currículum actual del nivel primario no contempla elementos culturales de la población indígena guatemalteca.
- El código de comunicación utilizado por los docentes que laboran en las escuelas primarias rurales del país no corresponden al contexto cultural y lingüístico de los niños indígenas.

### 3.3 VARIABLES:

A continuación se presentan las variables utilizadas en la presente investigación.

- 3.3.1 Incidencia de contenidos culturales indígenas en las guías curriculares.
- 3.3.2 Las guías curriculares del nivel primario
- 3.3.3 El nivel de dominio de la escritura del Idioma Quiché de los maestros de las escuelas rurales y urbanas del nivel primario.

Componentes de esta variable:

- Traducción de palabras del español al idioma Quiché.
- Traducción de oraciones del idioma español al idioma Quiché.
- Traducción de oraciones del idioma Quiché al idioma español.

### 3.3.4 El nivel de dominio de la expresión oral de los maestros en idioma Quiché.

Componentes de la variable :

- Pureza
- Pronunciación
- Léxico
- Coherencia de ideas

## 3.4 POBLACION Y MUESTRA

### 3.4.1 POBLACION

Como población se tomó en cuenta todo el universo de los maestros de Educación Primaria Rural y Urbana que laboran en el área lingüística Quiché, que es un idioma maya que se habla en 52 municipios de 8 departamentos (El Quiché, Totonicapán, Quetzaltenango, Sololá, Suchitepéquez, Baja Verapaz y Retalhuleu).

### 3.4.2 MUESTRA

Se tomó en cuenta los departamentos de Totonicapán y El Quiché porque son de mayor población de hablantes del idioma Quiché. De los 29 municipios que conforman éstos dos departamentos se tomó en cuenta con una muestra azarizada con números aleatorios el 20% de los mismos, que hacen un total de 6 municipios.

De las 68 escuelas primarias que conforman los 6 municipios se tomó el 20% de las mismas que hacen un total de 13 escuelas para la aplicación de los



instrumentos. (Ver cuadro No. 1 página 36).

### 3.5 INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Para desarrollar la presente investigación se utilizaron los siguientes:

- 3.5.1 Tabla de contenidos culturales indígenas para detectar la presencia o no presencia de los mismos en las guías curriculares del nivel primario del Sistema Educativo Nacional.
- 3.5.2 Cuestionario para maestros de escuelas rurales y urbanas del nivel primario para evaluar el nivel de dominio de la escritura del Quiché. (Versión de anexos).
- 3.5.3 Cuestionario para maestros de escuelas rurales y urbanas del nivel primario para evaluar la expresión oral del idioma Quiché. (Ver versión de anexos).

Los tres instrumentos fueron elaborados expresamente para esta investigación. Los dos instrumentos relacionados al aspecto lingüístico previo a la aplicación de los mismos fueron piloteados con personal del Equipo Técnico Quiché del Programa Nacional de Educación Bilingüe PRONEBI.

### 3.6 PROCEDIMIENTO.

Después de haber formulado los objetivos de la investigación, así como también el planteamiento de la hipótesis con sus respectivas variables, se procedió a la elaboración de los instrumentos que iban a ser utilizados en el trabajo de campo.

Previamente se presentaron los proyectos del mismo a la Asesora de tesis, se revisaron, discutieron y se analizaron para poderlos pasar a los sujetos de la investigación. Ya conformados los instrumentos a la encuesta se pidió la colaboración a los Coordinadores Administrativos Departamentales de Educación de los departamentos de Totonicapán y El Quiché, para que autorizaran la visita a las diferentes escuelas para dicho estudio. Se visitaron las escuelas para entrevistar a los docentes y pasarles las encuestas.

Finalizando el trabajo de campo, se procedió a tabular los datos, cuyos resultados se presentarán en cuadros y gráficas de barras que demuestran los porcentajes y los promedios que se obtuvieron en la evaluación de la parte oral y escrita del idioma Quiché.

CUADRO No. 1

NUMERO DE ESCUELAS Y MAESTROS A ENCUESTAR EN LOS DEPARTAMENTOS DE EL QUICHE Y TOTONICAPAN

MUNICIPIOS	No. TOTAL DE ESCUELAS POR MUNICIPIO	EL 20% DE ESCUELAS POR CADA MUNICIPIO	NO. DE MAESTROS A ENCUESTAR
DEPARTAMENTO DE EL QUICHE			
1. Zacualpa	17	3	7
2. San Antonio Ilotenango	13	3	12
3. Patzité	4	1	2
4. Chinique	12	2	3
DEPARTAMENTO DE TOTONICAPAN			
1. San Cristóbal Totonicapán	15	3	17
2. San Andrés Xecul	7	1	3
TOTAL de	68 escuelas	13 escuelas	44 maestros

NOTA:

Los datos fueron obtenidos en la División de Documentación y Estadística de la Unidad Sectorial de Investigación y Planificación Educativa -USIPE- (1,990) y del Centro de Cómputo del Ministerio de Educación (1,986).

CUADRO No. 2

NOMINA DE ESCUELAS DONDE SE PASARAN LAS ENCUESTAS DE LOS DEPARTAMENTOS DE EL QUICHE Y TONICAPAN.

MUNICIPIO	ESCUELAS	No. DE MAESTROS
DEPARTAMENTO DE EL QUICHE		
A. Zacualpa	1- Escuela Oficial Rural Mixta Aldea Tunaja	3
	2- Escuela Oficial Rural Mixta Cantón El Potrero Viejo.	1
	3- Escuela Oficial Rural Mixta Aldea La Vega	3
B. San Antonio Ilotenango	1- Escuela Oficial Urbana Mixta "Mario Méndez - Montenegro", San Antonio Ilotenango.	6
	2. Escuela Oficial Rural Mixta Aldea Chiaj	4
	3. Escuela Oficial Rural Mixta Cantón Chocaja	2
C. Patzité	1. Escuela Oficial Rural Mixta Paraje Chuamarcel	2
D. Chinique	1. Escuela Oficial Rural Mixta Aldea La Puerta	1
	2. Escuela Oficial Rural Mixta Aldea Cacabal	2
DEPARTAMENTO DE TONICAPAN		
A. San Cristóbal Totonicán.	1- Escuela Oficial Rural Mixta "José Luciano Tahay", Aldea Xesuc	8
	2- Escuela Oficial Rural Mixta Aldea Patachaj	6
	3- Escuela Oficial Rural Mixta Cantón Pacanac	3
B. San Andrés Xecul	1 Escuela Oficial Rural Mixta Aldea Palomora	3
TOTAL DE MUNICIPIOS: 6	TOTAL DE ESCUELAS: 13	TOTAL DE MAESTROS: 44

NOTA:

Estos datos fueron obtenidos en el Sistema de Información Educativa del Centro de Cómputo del Ministerio de Educación.

## CAPITULO 4

### PRESENTACION Y ANALISIS DE RESULTADOS

#### 4.1 HIPOTESIS No. 1

Para la comprobación de la primera hipótesis de este estudio "El Currículum actual del nivel primario no contempla elementos culturales de la población indígena guatemalteca" se conformó una tabla de contenidos de la cultura indígena para verificar la presencia o no presencia de dichos contenidos en las Guías Curriculares diseñadas y editadas por la Unidad Sectorial de Investigación y Planificación Educativa -USIPE en 1,974 y modificadas o ampliadas con anexos relacionados con cooperativismo, Educación Ambiental, Educación Estética, (Artes Plásticas, Educación Musical, Teatro, Danza Creativa), Salud y Seguridad, Educación Cívica en 1,984.

Asimismo se tomaron en cuenta para el análisis las Guías Curriculares diseñadas y editadas por el Sistema Nacional de Mejoramiento de los Recursos Humanos y Adecuación Curricular -SIMAC en 1,990.-

Se hace la salvedad que no se tomaron en cuenta las Guías Didácticas de los grados primero, segundo, tercero y cuarto grado del nivel primario, diseñados y conformados por el Programa Nacional de Educación Bilingüe PRONEBI en vista de que su cobertura de acción es únicamente en cuatro áreas lingüísticas k'iche', kaqchikel, Q'eqchi' y Mam en número reducido de escuelas y no abarcan la totalidad de grados del nivel primario. A continuación se presenta la Tabla de Contenidos Culturales Indígenas que sirvieron como referencias para el análisis de las Guías Curriculares.





GUIAS CURRICULARES TABLA DE CONTENIDOS	GUIAS CURRICULARES (USIPE, 1,974) POR GRADOS.						GUIAS CURRICULARES (SIRAC, 1,990)					
							C E F			C E C		
	1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.	1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.
36- La luna y su influencia en la vida humana, en los animales y en las plantas.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
37- Las Danzas indígenas	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	-
38- Las Narraciones Indígenas.	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
39- Los Mayas	-	-	-	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	-
40- Las normas de conducta	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-
41- La relación del hombre con la naturaleza	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-
<b>TOTAL DE CONTENIDOS POR GRADOS</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>3</b>
<b>PORCENTAJES DE CONTENIDOS</b>	<b>10%</b>	<b>10%</b>	<b>12%</b>	<b>12%</b>	<b>15%</b>	<b>19%</b>	<b>24%</b>	<b>32%</b>	<b>19%</b>	<b>15%</b>	<b>17%</b>	<b>7%</b>

Referencia: - = No existe

✓ = Si existe



### 4.3 DE LAS GUIAS CURRICULARES DE LA USIPE

De la confrontación de la Tabla de Contenidos Culturales Indígenas con los objetivos Instruccionales o de Aprendizajes de cada asignatura de las Guías Curriculares de la USIPE de los seis grados del nivel primario, se obtuvieron los siguientes datos:

ASPECTOS	GRADOS						MEDIO
	1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.	
Objetivos instruccionales o de aprendizaje relacionados a la cultura indígena.	4	4	5	5	6	8	32/6 = 5.33
Porcentaje en relación a los 41 contenidos a la Tabla de Contenidos Indígenas.	10%	10%	12%	12%	15%	19%	13%

Estos porcentajes reflejan un bajo nivel de contenidos culturales incluidos en las Guías Curriculares de la USIPE.

Para demostrar este hecho se procede a aplicar la prueba de diferencias de proporciones basada en la Distribución de Probabilidad del estadístico Z, de la Curva Normal. Se asume que un nivel mínimo aceptable de contenidos culturales al 60%, esto es, como criterio de comparación, se acepta que la inclusión de un 60% de los contenidos planteados en la tabla de contenidos es como buena. En base a esto se procede a aplicar la fórmula de contraste estadístico correspondiente:

$$P_1 - P_2$$

Aca  $P_1$  = Proporción de logro mínimo aceptable.

$$Z = \frac{P_1 - P_2}{\sqrt{\frac{P_1(1-P_1)}{n_1} + \frac{P_2(1-P_2)}{n_2}}}$$

$P_2$  = Proporción obtenida en la medición.

Se hace globalmente:

$$P_1 = 0.60$$

$$P_2 = 0.13$$

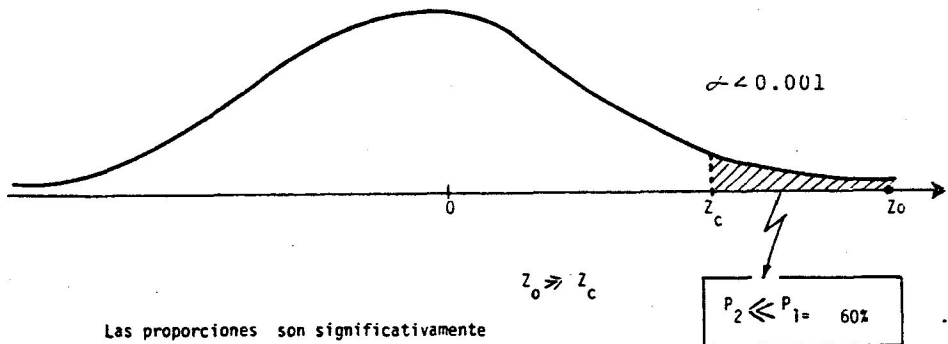
$$n_1 = n_2 = 41$$

$$Z_o = \frac{0.60 - 0.13}{\sqrt{\frac{(0.13)(0.87)}{41} + \frac{(0.6)(0.4)}{41}}} = 5.06$$

$$\sqrt{\frac{(0.13)(0.87)}{41} + \frac{(0.6)(0.4)}{41}}$$

$Z_o$  Supera obviamente el valor límite obtenido de las tablas, de donde la significancia de la prueba es altísima ( $\alpha < 0.001$ ).

La prueba se repite para cada grado en particular y el resultado es igualmente significativo.



Las proporciones son significativamente inferiores al valor criterio de 0.60

#### 4.4 INTERPRETACION DE DATOS

Las Guías Curriculares contempla solamente el 13% de contenidos Culturales Indígenas, lo que es sumamente bajo para que el curriculum sea pertinente al Contexto Socio-Cultural y Lingüístico de la población escolar indígena del área lingüística K'iche'

#### 4.5 DE LAS GUIAS CURRICULARES DEL SIMAC.

De la confrontación de la Tabla de Contenidos Culturales Indígenas con las Guías Curriculares diseñados por el SIMAC para el nivel primario, se tomaron en cuenta los objetivos Instrumentales y los contenidos integrados de los tres primeros grados que conforman el Ciclo de Educación Fundamental CEF y para los grados de cuarto, quinto y sexto que conforman el Ciclo de Educación Complementaria CEC se tomaron en cuenta los objetivos generales y los objetivos instrumentales de las áreas de: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y del Area de Expresión Dinámico creativa. Del análisis se obtuvieron los siguientes datos:

ASPECTOS	1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.	Medio
Objetivos instrumentales relacionados con la cultura indígena.	10	13	8	6	7	3	47/6 7.83
Porcentaje en relación a los 41 contenidos culturales indígenas.	24%	32%	19%	15%	17%	7%	19%

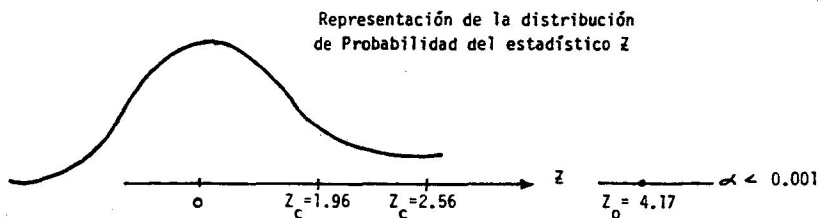
Los porcentajes reflejan un bajo nivel de contenidos culturales indígenas incluidos en las Guías Curriculares del SIMAC. Para demostrar este hecho se procede aplicar la prueba de Diferencias de Proporciones que se utilizó en el Análisis anterior.

$$Z = P_1 - P_2$$

$$\sqrt{\frac{P_1 (1-P_1)}{N} + \frac{P_2 (1-P_2)}{N_2}}$$

$$Z_0 = 0.60 - 0.19$$

$$\sqrt{\frac{(0.60)(1-0.60)}{41} + \frac{(0.1)(1-0.19)}{41}} = 4.17$$



Valor límite según una confianza del 95% ( $\alpha = 0.05$ )

Confianza al 99% ( $\alpha = 0.01$ )

Se comprueba que los porcentajes observados son significativamente INFERIORES al 60%.

## 4.6 INTERPRETACION DE DATOS

Las Guías curriculares diseñadas y conformadas por el SIMAC solo contemplan el 19% de contenidos de la Cultura Indígena, por lo que tampoco son pertinentes a la realidad Socio Cultural de la población escolar indígena. La única ventaja que presentan las Guías Curriculares del SIMAC, son los contenidos Integradores que están planteados en forma de pregunta que hacen más dinámicos los contenidos y dan opciones a diferentes respuestas.

## 4.7 DE LAS GUIAS CURRICULARES DEL CICLO DE EDUCACION FUNDAMENTAL -CEF DEL SIMAC, SE DETECTARON ALGUNOS DATOS RELACIONADOS AL CONTEXTO CULTURAL INDIGENA.

### 4.7.1 Primer Grado

Los contenidos culturales indígenas no se enfatizan en los Objetivos Instrumentales, pero aparecen algunos en los contenidos Integradores como las siguientes:

- ¿ Qué idiomas hablan mis compañeros ?
- ¿ Qué idiomas habla mi maestro ?
- ¿ Qué plantas medicinales hay en mi comunidad ?
- ¿ Qué costumbres se practican en mi comunidad ?
- ¿ Qué vestuario se usa en mi comunidad ?

### 4.7.2 Segundo Grado

Los contenidos Integradores en segundo grado referentes a contenidos culturales indígenas aparecen los siguientes:

### Mi Familia:

- ¿Qué productos se consumen en mi familia?
- ¿Qué contribuye a la armonía familiar y cómo puede fortalecerse?
- ¿Qué costumbres, relatos y tradiciones existen en mi familia?
- ¿Qué idioma se habla en mi familia?
- ¿Cómo se distingue de otras lenguas?

### Otras familias de mi comunidad:

- ¿Qué podemos hacer para respetar los diferentes modos de vida existentes en nuestra comunidad?

### Mi Comunidad:

- ¿Qué normas existen en mi comunidad? ¿Por qué es importante respetarla?
- ¿Cuáles son las principales ocupaciones que podrían tener?
- ¿Qué manifestaciones artísticas existen en mi comunidad?
- ¿Qué fauna y flora hay en mi comunidad? ¿Cómo se relacionan con el hombre? ¿Cómo protegerlas?.
- ¿Cuáles son las autoridades que existen en mi comunidad?.

### Otras comunidades de mi país.

- ¿Qué costumbres, hábitos y valores hay en otras comunidades?.
- ¿Cuáles compartimos con ellas? ¿Cómo enriquecerían a mi comunidad?

## 4.8 HIPOTESIS No. 2

Para la comprobación de la segunda hipótesis: "El código de comunicación utilizados por los docentes que laboran en las escuelas primarias rurales del país, no corresponden al contexto cultural y lingüístico de los niños indígenas" se pasaron dos cuestionarios: uno para medir el nivel de dominio de la escritura y otro para medir la expresión oral en el idioma k'ich'e, con el propósito de detectar el código de comunicación que se utiliza para el proceso enseñanza-aprendizaje a nivel de aula. A continuación se presentan los resultados obtenidos.

### 4.8.1 ANALISIS DE LOS DATOS

En el cuadro A se presentan los datos obtenidos de la evaluación realizada con maestros de escuelas rurales y urbanas de los departamentos de El Quiché y Totonicapán, puede observarse el puntaje total obtenido por cada maestro tanto en el lenguaje escrito como en el lenguaje oral. La muestra está constituida por seis municipios que conforman a su vez trece escuelas con cuarentitres maestros evaluados.

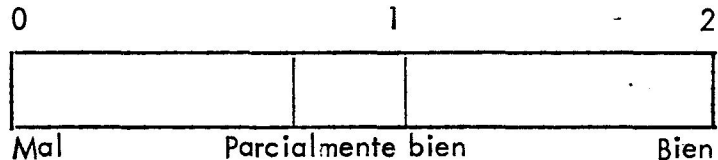
La evaluación escrita consta de tres series de preguntas de completación cada una evaluada sobre un total de 10 puntos. La serie uno evalúa el léxico y traducción de diez palabras en idioma español al k'ich'e.

La serie dos consistió en cinco oraciones en idioma español, para ser traducidas al idioma k'ich'e.

La serie tres, similar pero con la traducción in

versa.

Consecuentemente cada idea las series dos y tres fue evaluada según la siguiente escala.



De esta manera, la parte escrita de la evaluación totaliza una variable cuyo rango de dispersión oscila entre 0 y 30 puntos brutos como máximo.

Por otro lado el lenguaje oral fue evaluado en base a la entrevista y el intercambio personal con el maestro con quien se dialogó a partir de tres cuestiones planteadas en el idioma k'ich'e, siendo estas las mismas con toda la muestra. Este diálogo fue calificado en cuatro aspectos considerados por el autor como indispensables en una buena comunicación, a saber:

	Aspecto	Clave
Aspecto 1:	Pureza	PZ
Aspecto 2:	Pronunciación	Pr
Aspecto 3:	Léxico	Lx
Aspecto 4:	Coherencia	Coh



## DESCRIPCION DE DATOS:

### La Pureza:

Que no mezclen términos del idioma español en conversación en k'ich'e.

### Pronunciación:

Que la pronunciación sea tal cual como se pronuncia en k'ich'e y no con el acento del idioma español.

### Léxico:

Riqueza de palabras en el idioma k'ich'e

### Coherencia:

Que el mensaje tenga sentido.

Es así como el cuadro A (página 53) encierra por escuela los resultados parciales en punteo bruto de cada parte de la evaluación de los maestros que la componen. Cada fila representa un maestro que muestra los resultados en cada serie, aspecto de la evaluación y el total del lenguaje escrito y el lenguaje oral. Al final de la línea se muestra el porcentaje con que se evalúa la combinación de ambas partes calculándolo mediante la fórmula siguiente:

$$\text{Porcentaje de dominio.} \quad \cong \frac{E + O}{30 + 20} \times 100$$

$$\text{donde } E = S.1 + S.2 + S.3$$

$$O = PZ + Pr + Lx + Coh$$

Con la simbología siguiente:

S.1  $\equiv$  resultado de la serie uno de la evaluación es  
crita

S.2  $\equiv$  resultado de la serie dos de la evaluación es  
crita

S.3  $\equiv$  resultado de la serie tres de la evaluación es  
crita

PZ  $\equiv$  Pureza en el lenguaje

Pr  $\equiv$  Pronunciación

Lx  $\equiv$  Léxico

Coh  $\equiv$  Coherencia en la comunicación

Se observa que este porcentaje de dominio o nota final del maestro evaluado, oscila entre 0%, obtenido en 13 maestros (30% de la muestra estudiada) y 96% que es punteo máximo.

También se anota el porcentaje de dominio medio por escuela y por municipio. Es de hacer notar el caso de la escuela José Luciano Tahay del Cantón Xesuc, Totonicapán que en bloque plantearon no estar en posibilidades de responder parte alguna del cuestionario, pues no hablan en nada el idioma k'ich'e.

A continuación se presenta el Cuadro A para El Análisis Estadístico de los datos obtenidos del nivel de dominio del idioma k'ich'e (Oral y Escrito) aplicada a los maestros de las escuelas rurales y urbanas del nivel primario.

CUADRO A  
 CUADRO PARA EL ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LA EVALUACIÓN DEL NIVEL DE DOMINIO DEL IDIOMA Q'UICHÉ (ORAL Y ESCRITO) APLICADA A LOS MAESTROS DE ESCUELAS RURALES Y URBANAS DEL NIVEL PRIMARIO DE LOS MUNICIPIOS ESTUDIADOS EN LOS DEPARTAMENTOS DE EL QUICHÉ Y TONICAPÁN

No.	Municipio (M.)	Escuela	Puntaje (%)	Agrupación	Lenguaje Escrito / 30				Lenguaje Oral / 20				Porcentaje de Dominio		
					S.1.	S.2.	S.3.	Tot.	Pa.	Pi.	Lx.	Coh.		Tot.	
1	Zacualpa 26.3 %	a) E.O.R.M. de Tunaja	2.0 %	A	1	2	0	0	2	1	0	0	0	1	6.0 %
					2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0 %
					3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0 %
					4	7	0	0	7	0	0	0	0	0	14.0 %
					5	8	5	0	13	2	3	3	0	8	42.0 %
					6	10	10	10	30	4	4	5	5	18	96.0 %
2	San Antonio Ilostenango 57.8 %	a) E.O.R.M.		A	7	10	6	4	24	2	2	3	2	9	86.0 %
					8	9	9	7	25	2	2	3	2	9	88.0 %
					9	9	10	6	25	2	2	2	1	7	84.0 %
					10	7	8	8	23	2	2	3	2	9	84.0 %
					11	8	6	9	23	2	2	4	2	10	86.0 %
					12	10	6	0	16	4	4	4	2	14	60.0 %
					13	7	4	2	13	2	2	3	2	9	44.0 %
					14	8	3	0	11	1	2	3	1	7	38.0 %
					15	9	9	10	28	2	3	4	2	11	78.0 %
					16	10	2	9	19	1	3	3	1	8	52.0 %
					17	5	6	2	13	1	1	2	1	5	36.0 %
					3	Patzún	a) Esc. de Chumartel	10.0 %	A	18	4	0	0	4	0

\* Referencias Lenguaje Escrito \* Referencias Lenguaje Oral  
 Pa: Pureza  
 Pi: Pronunciación  
 Lx: Léxico  
 Coh: Coherencia

CUADRO PARA EL ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LA EVALUACIÓN DEL NIVEL DE DOMINIO DEL IDIOMA Q'UICHÉ (ORAL Y ESCRITO), APLICADA A LOS MAESTROS DE ESCUELAS RURALES Y URBANAS DEL NIVEL PRIMARIO DE LOS MUNICIPIOS ESTUDIADOS EN LOS DEPARTAMENTOS DE EL Q'UICHÉ Y TOTONICAPÁN

No.	Municipio (Lt.)	Escuela	Afectos /Ni	Lenguaje Escrito / 30					Lenguaje Oral / 20					Porcentaje de Dominio		
				S.1*	S.2*	S.3*	Tot.	Pz	Pf	Lx	CoH	Tot.				
4	Chinique 52.5 %	a) E.O.R.M. de La Puerta 85.0 %	.19	10	10	10	10	30	4	3	4	3	14	88.0 %		
			.21	10	10	10	10	30	2	3	4	2	11	82.0 %		
		b) E.O.R.M. de Cacabel 30.0 %	.27	8	2	0	0	10	3	3	3	1	10	40.0 %		
			.28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0 %	
5	San Cristobal Totonicapan 19.0 %	a) E.O.R.M. José Luciano Tehay de Xesuc 0.0 %	.27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0 %		
			.28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0 %		
		b) E.O.R.M. de Patschaj 30.0 %	.27	10	10	10	10	30	3	4	4	3	14	88.0 %		
			.28	1	0	0	1	2	0	0	1	0	1	4.0 %		
		c) E.O.R.M. de PaCanac 30.0 %	.27	10	10	10	9	29	3	3	3	2	11	80.0 %		
			.28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0 %		
					.28	10	10	10	10	30	3	4	4	2	13	86.0 %
					.29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0 %
					.29	5	4	0	0	9	1	1	2	0	4	26.0 %
					.30	4	0	0	0	4	0	0	1	0	1	10.0 %
.31	5				6	6	6	17	1	2	3	1	7	48.0 %		
.32																

\* Referencias: Lenguaje Escrito \* Referencias Lenguaje Oral

- S.1: Serie uno
- S.2: Serie dos
- S.3: Serie tres
- Pz: Pureza
- Pf: Pronunciación
- Lx: Léxico
- CoH: Coherencia

CUADRO PARA EL ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LA EVALUACION DEL NIVEL DE DOMINIO DEL IDIOMA QUICHE (ORAL Y ESCRITO) APLICADA A LOS MAESTROS DE ESCUELAS RURALES Y URBANAS DEL NIVEL PRIMARIO DE LOS MUNICIPIOS ESTUDIADOS EN LOS DEPARTAMENTOS DE EL QUICHE Y TONICAPÁN

No.	Municipio (L.)	Escuela	Maestro No.	Lenguaje Escrito / 30				Lenguaje Oral / 20					Porcentaje de Dominio
				S.1	S.2	S.3	Tot.	Pz	Pr	Lx	Coh	Tót.	
6	San Andrés Xecul	a) E.O.R.M. de Palomera	41	10	10	9	29	1	2	4	2	9	76.0 %
			42	10	10	10	30	2	3	4	2	11	82.0 %
	68.0 %	80.0 %	47	8	3	3	14	2	3	3	1	9	46.0 %

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS FUNDAMENTALES OBTENIDOS DEL CUADRO ANTERIOR

	Lenguaje Escrito / 30				Lenguaje Oral / 20					Dominio Total
	S.1	S.2	S.3	Tot.	Pz	Pr	Lx	Coh	Tot.	
Desviación Típica	4.23	4.11	4.16	11.79	1.27	1.45	1.89	1.15	5.89	33.6 %
Valor relativo a 100 puntos	42.3	41.1	41.6	39.3	25.5	29.0	33.9	23.0	26.6	
Medio Aritmético	5.26	3.93	3.35	12.59	1.23	1.47	1.93	0.99	5.60	36.3 %
Valor relativo a 100 puntos	52.6	39.3	33.5	41.9	24.7	29.3	38.6	19.5	28.0	

TENDENCIA CENTRAL

1	Zacualpa	26%
2	San Antonio Ilotenango	58%
3	Patzité	10%
4	Chinique	53%
5	San Cristobal Totonicapan	19%
6	San Andrés Xecul	68%

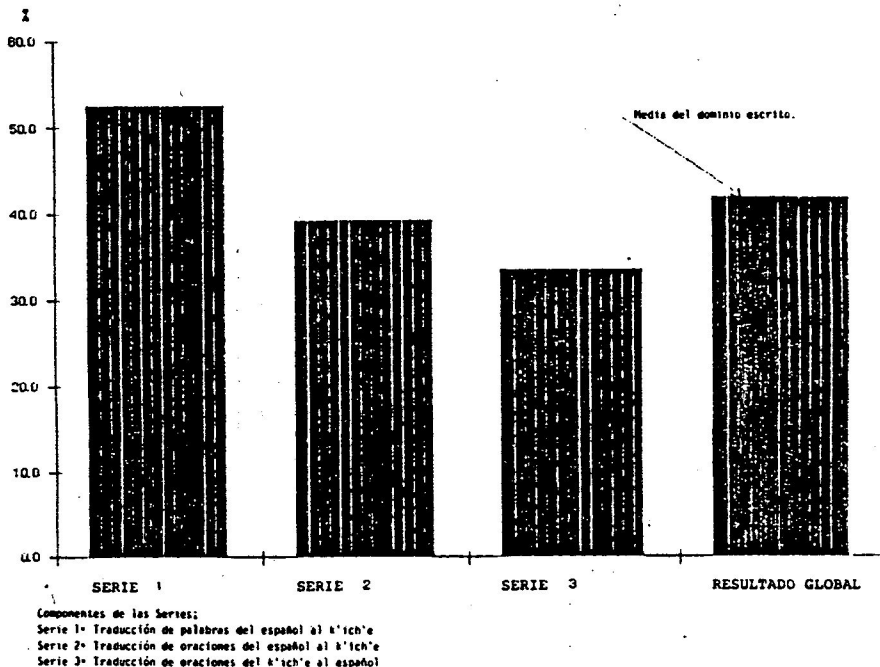
Punteo medio sobre cien en el dominio del lenguaje escrito.

Punteo medio sobre cien en el dominio del lenguaje oral.

Punteo medio global de la evaluación.

Iniciado el análisis y para facilitar la relevancia de ciertos aspectos se presentan las gráficas números 1 y 2 (páginas 54-55). En éstas se resumen los resultados globales de las partes: escrita y oral según sus componentes (series o aspectos que las constituyen respectivamente).

GRÁFICA No. 1  
RESULTADOS PROMEDIO DE LA EVALUACION EN LENGUAJE ESCRITO DEL IDIOMA K'ich'e



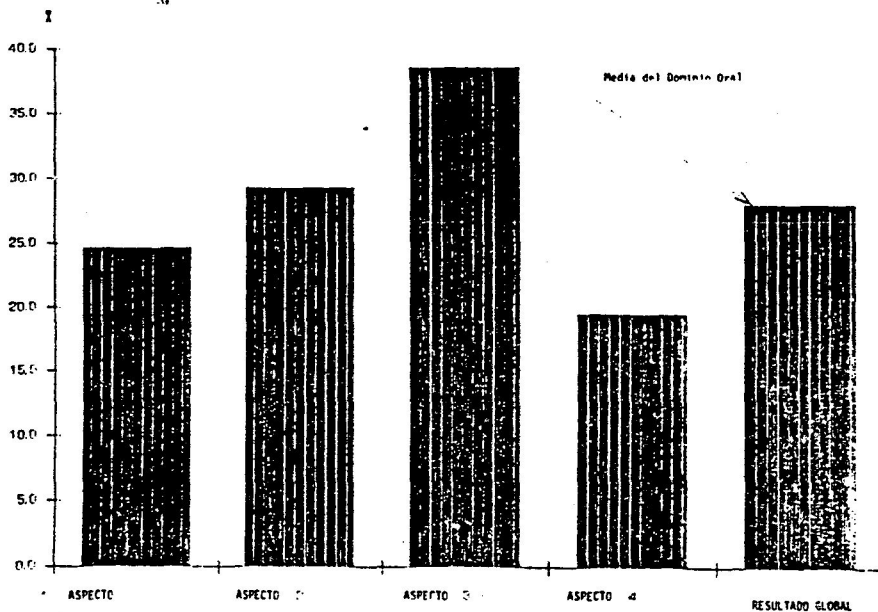
#### INTERPRETACION

El nivel de dominio del idioma k'i ch'e escrito medio en todos los maestros y en todas las series fue de 42% (que representa 12 puntos de 30 totales).

Sin embargo observamos variabilidad en cada serie. Especificamente la serie uno (Léxico) es puntuada más alto que los de serie de traducción.

Esto implica que la mayoría de los maestros encuestados conocen más palabras aisladas que oraciones. por otro lado, la traducción de oraciones en idioma español al idioma k'ich'e tiene un punteo 39.3% ligeramente superior a la traducción idioma k'ich'e al español (33.5%). Esto no es admirable porque la razón de ser así, es porque generalmente el idioma que uno conoce lo puede traducir.

GRAFICA No. 2  
 RESULTADOS PROMEDIO DE LA EVALUACION ORAL DEL IDIOMA K'ich'e



Ref: Aspectos  
 1. Pureza  
 2. Pronunciación  
 3. Léxico  
 4. Coherencia

#### INTERPRETACION

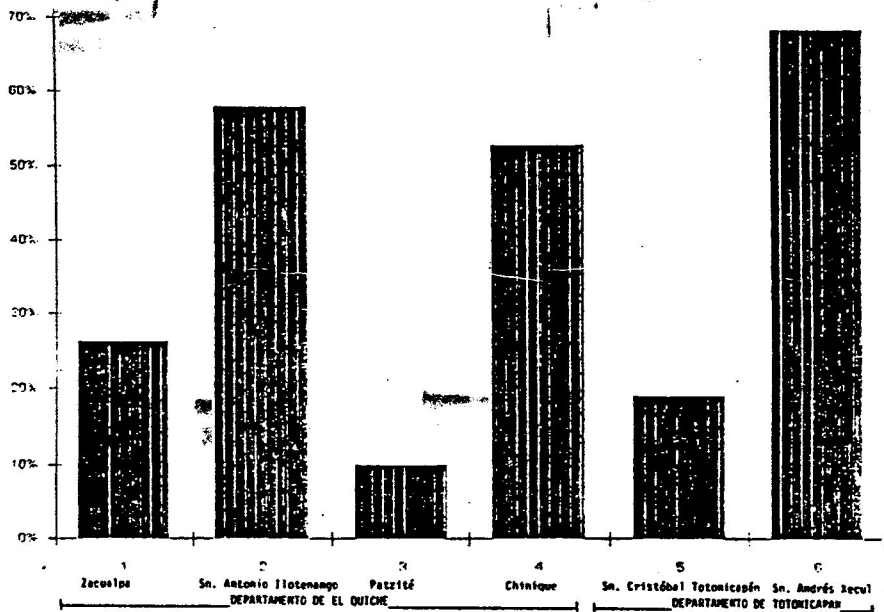
El dominio promedio de idioma k'ich'e oral es del 28%, lo que representan aproximadamente 6 puntos de 20. Con esta componente y la parte escrita se obtiene un punteo medio general del 35.3%, lo que significa que los maestros mínimamente superan la tercera parte de lo esperado por el autor en el dominio del idioma k'ich'e.

Esto resume el resultado de la evaluación.

Dentro de la misma parte oral, todos muestran un rendimiento bajo, con posible excepción del aspecto Léxico.

Esto da una pobreza en la calidad de la comunicación con los niños maya hablantes en el proceso enseñanza-aprendizaje.

GRAFICA No. 3  
 NIVEL DE DOMINIO DEL IDIOMA K'ICH'E DE LOS MAESTROS DEL ESTUDIO PRESENTADO POR MUNICIPIO.



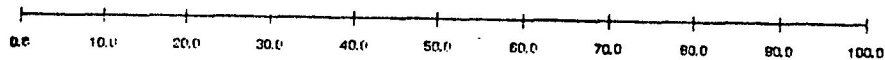
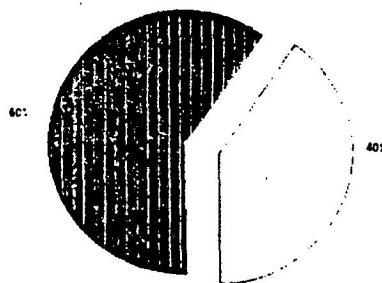
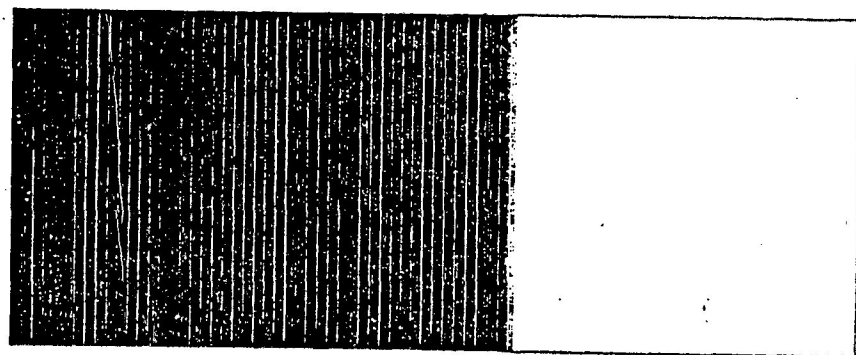
INTERPRETACION

Al observar las gráficas uno y dos pareciera que el comportamiento es homogéneo en toda la muestra. Sin embargo es característica de esta medición la alta variabilidad en los datos. Por esta razón se presenta en la gráfica 3 los resultados medios por municipios, en donde puede ya contemplarse la dispersión en los resultados.

Esto como se verá después se debe a la presencia de dos polos (modos) extremos en el dominio del idioma: nulos y aceptables. Esto se debe que en las escuelas la mayoría de -- maestros que laboran en las mismas son hispano hablantes y un mínimo porcentaje son bilingües (español-k'ich'e).



GRAFICA No. 4  
GRAFICA PARA EL CONTRASTE ENTRE EL DOMINIO ESCRITO Y EL DOMINIO ORAL DEL IDIOMA R'ICH'E DE LOS ENCUESTADOS



INTERPRETACION

Otro aspecto que conviene comentar en base a los datos del Cuadro A es la aparente diferencia en resultados de la evaluación en sus partes escrita y oral. Como se vió en las gráficas 1 y 2, el resultado escrito muestra un nivel más elevado en su puntuación. Si se integra como es correcto interpretar, ambos componentes del lenguaje se tienen las representaciones arriba -- mostradas. En resumen se tiene por individuo un dominio del 60% en lenguaje escrito contra un 40% del lenguaje oral.

Se presenta a continuación el Cuadro B, una variante de Cuadro A primeramente mostrado. En éste se han incluido los porcentajes de logro para cada parte oral y escrita por maestro. La intencionalidad a poder graficar un resumen de los datos por maestro agrupado en escuela de trabajo y municipio. Se deja al lector en la observación detenida de esta información. Nuevamente se apuntan los siguientes aspectos: Variabilidad generalizada en los resultados y el contraste comentado entre los maestros Bilingües y los Monolingües (español) que se mantienen "aislados" del contexto socio-cultural y lingüístico de la población escolar indígena.



(No.)	Municipio (a)	Escuela	Asignatura	Lenguaje Escrito / 30	Lenguaje Oral / 30	Porcentaje de Dominio										
	Puntos (%)	Puntos (%)	Ma	51 52 53 Tot	Pr Pr Lx Con Tot											
5	San Cristobal Totonilcapan 0.0 % 18.0 %	E.O.R.M. Jose Luciano Tahay de Xecuc	a)	27	0 0 0 0	0 0 0 0	0%	0.0 %								
				25	0 0 0 0	0 0 0 0	0%	0.0 %								
				25	0 0 0 0	0 0 0 0	0%	0.0 %								
				23	0 0 0 0	0 0 0 0	0%	0.0 %								
				23	0 0 0 0	0 0 0 0	0%	0.0 %								
				22	0 0 0 0	0 0 0 0	0%	0.0 %								
				22	0 0 0 0	0 0 0 0	0%	0.0 %								
				22	0 0 0 0	0 0 0 0	0%	0.0 %								
				22	0 0 0 0	0 0 0 0	0%	0.0 %								
				22	0 0 0 0	0 0 0 0	0%	0.0 %								
				22	0 0 0 0	0 0 0 0	0%	0.0 %								
				22	0 0 0 0	0 0 0 0	0%	0.0 %								
6	San Andrés Xecul 88.0 %	E.O.R.M. Palomera	a)	27	10 10 9 28	1 2 4 2 8	87%	76.0 %								
				27	10 10 10 30	2 3 4 2 11	100%	82.0 %								
				27	8 9 8 14	2 3 3 1 8	47%	46.0 %								
				b)	E.O.R.M. de Patecha)	88.8 %		27	10 10 10 30	2 4 4 5 14	100%	88.0 %				
								27	1 0 0 1	0 0 1 0 1	3%	4.0 %				
								26	10 10 9 29	3 3 3 2 11	87%	80.0 %				
								25	0 0 0 0	0 0 0 0 0	0%	0.0 %				
								25	10 10 10 30	2 4 4 2 12	100%	86.0 %				
								25	0 0 0 0	0 0 0 0 0	0%	0.0 %				
								c)	E.O.R.M. de Perenec	30.0 %		25	5 4 0 9	1 1 2 0 4	80%	26.0 %
												24	4 0 0 4	0 0 1 0 1	18%	10.0 %
												22	5 5 5 17	1 2 3 1 7	57%	48.0 %

No.	Municipio (L.) Puntos (%)	Escuela Puntos (%)	Muestra N	Lenguaje Escrito / 30				Lenguaje Oral / 20				Porcentaje de Dominio
				S.1	S.2	S.3	Tot.	Pz	Pr	Lx	Coh	

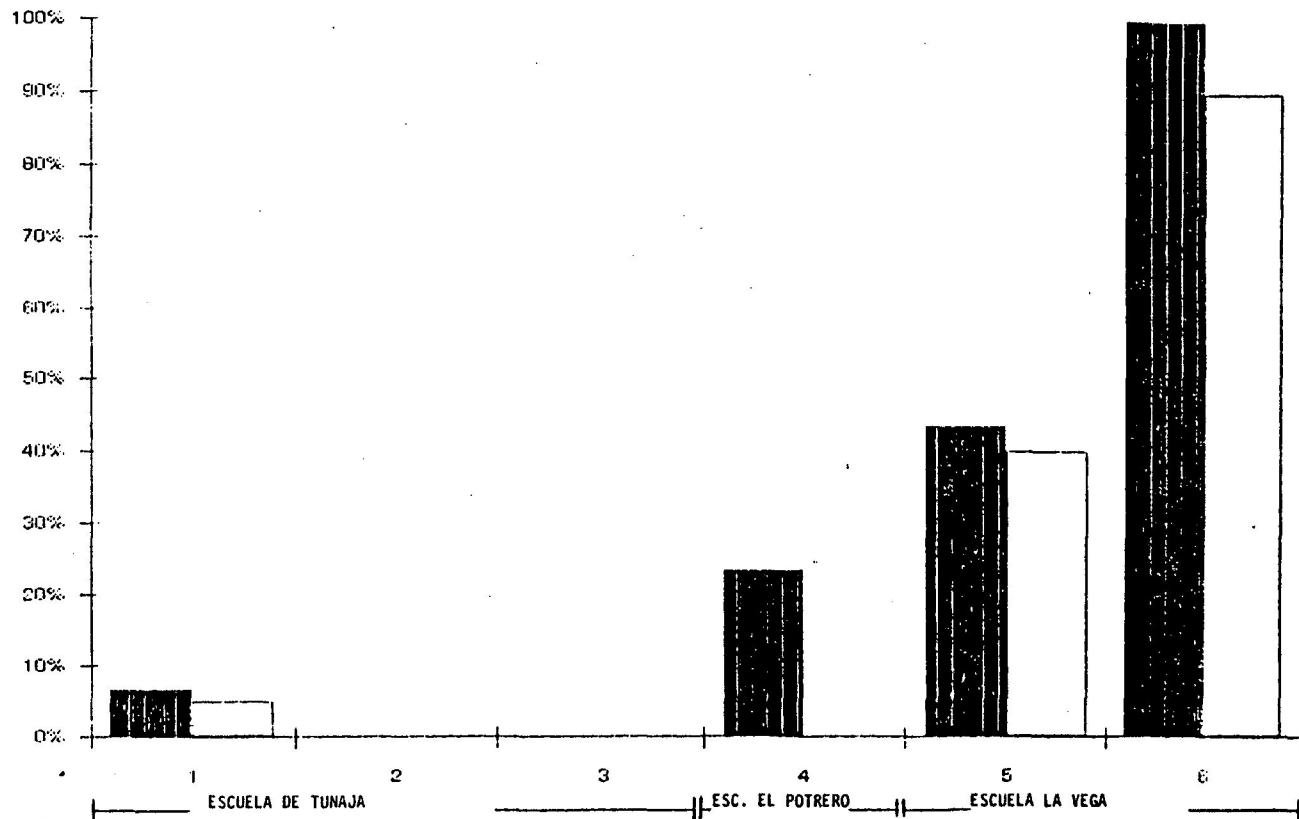
	Lenguaje Escrito / 30				Lenguaje Oral / 20				Dominio Total		
	S.1	S.2	S.3	Tot.	Pz	Pr	Lx	Coh		Tot.	
Desviación Típica	4.2	4.1	4.2	11.78		1.3	1.5	1.7	1.2	5.38	33.6 %
Valor relativo a 100 puntos	42	41	42	39.9		25	29	34	23	26.6	
Media Aritmética	5.3	3.9	3.3	12.53		1.2	1.5	1.9	1	5.60	36.3 %
Valor relativo a 100 puntos	33	39	33	41.6		25	29	34	20	28.0	

1  
2  
3  
4  
5  
6

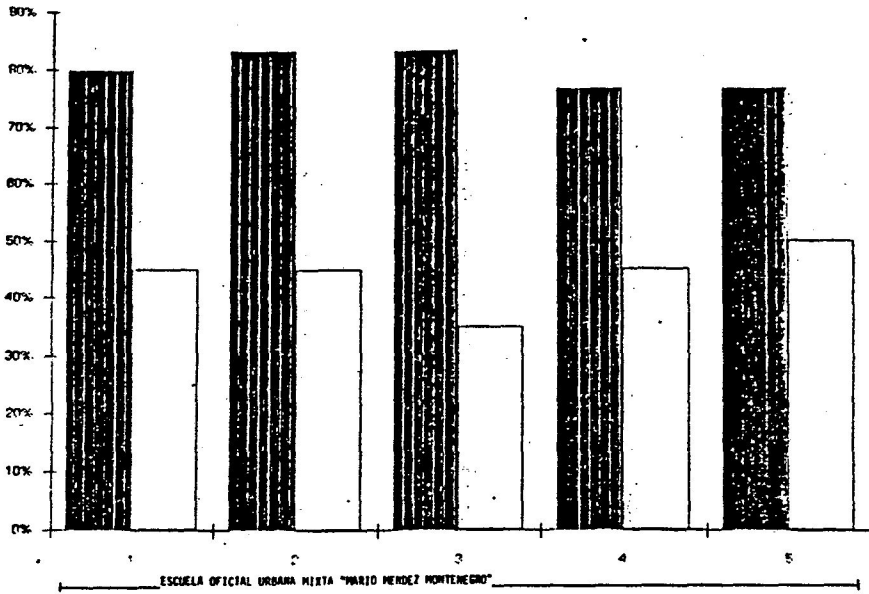
Zacualpa 26%  
San Antonio Ilotenango 58%  
Patzitè 10%  
Chinique 53%  
San Cristobal Totonicapan 19%  
San Andrés Xecul 68%

GRAFICA No. 5

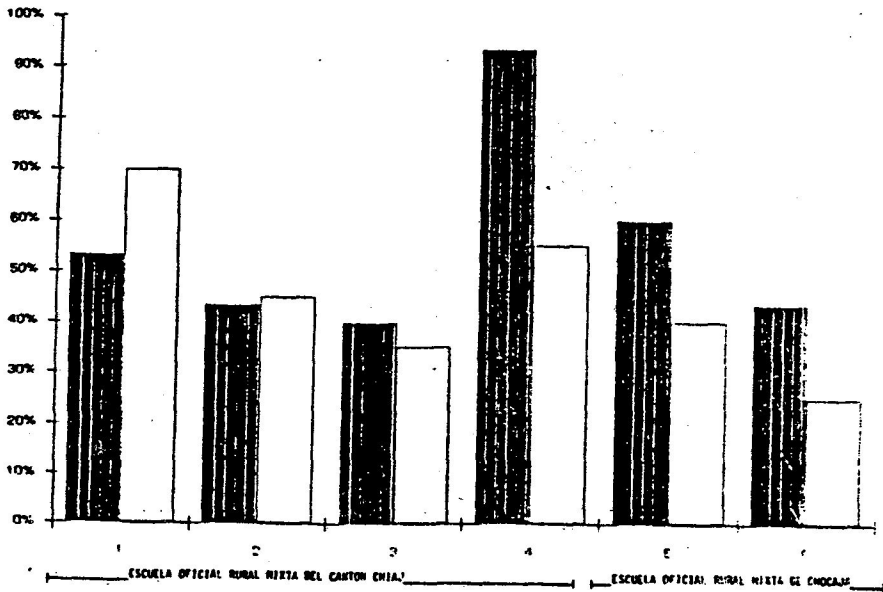
MUESTRA DE MAESTROS DEL MUNICIPIO DE ZACUALPA, EL QUICHE



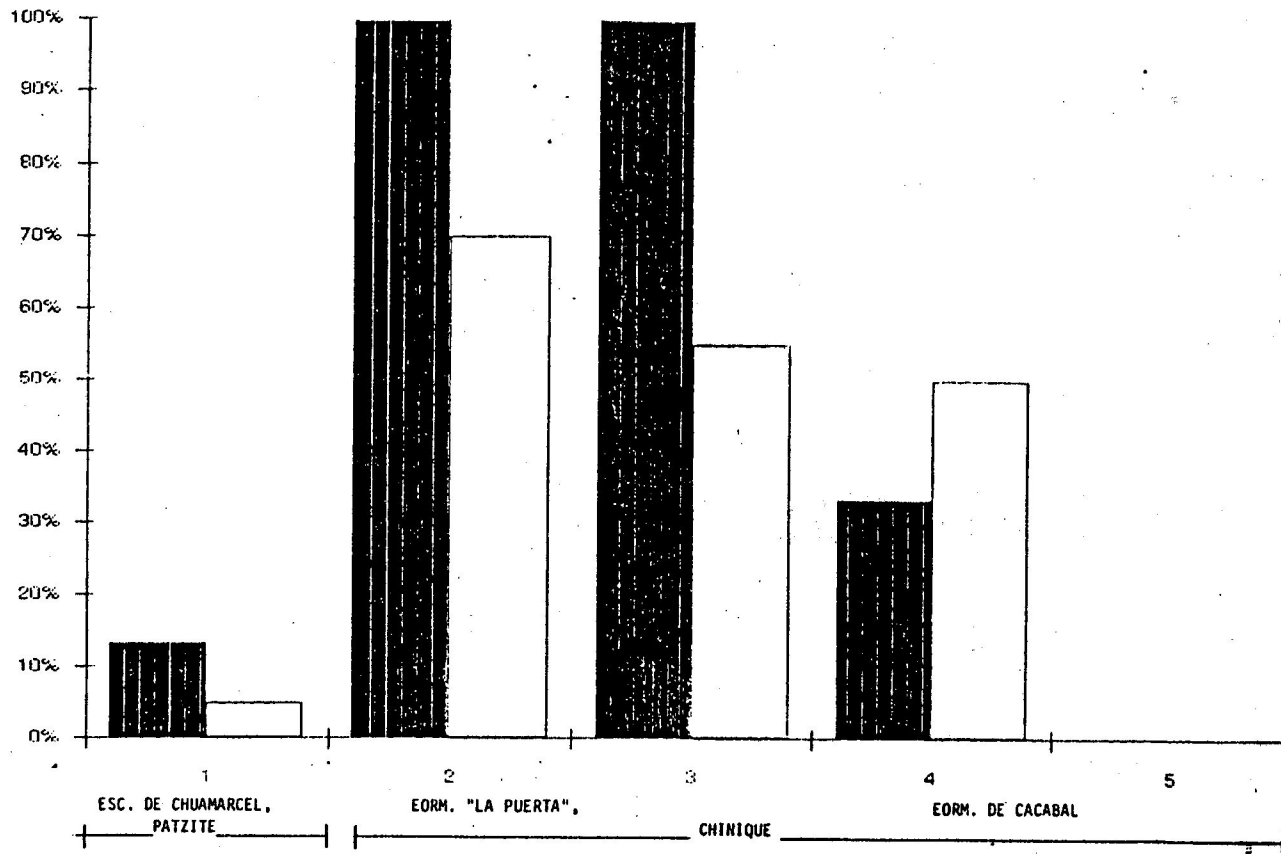
GRAFICA No. 6  
MUESTRA DE MAESTROS DEL MUNICIPIO DE SAN ANTONIO ILOTENANGO, EL QUICHE



GRAFICA No. 6 B  
MUESTRA DE MAESTROS DEL MUNICIPIO DE SAN ANTONIO ILOTENANGO (PARTE 2), EL QUICHE

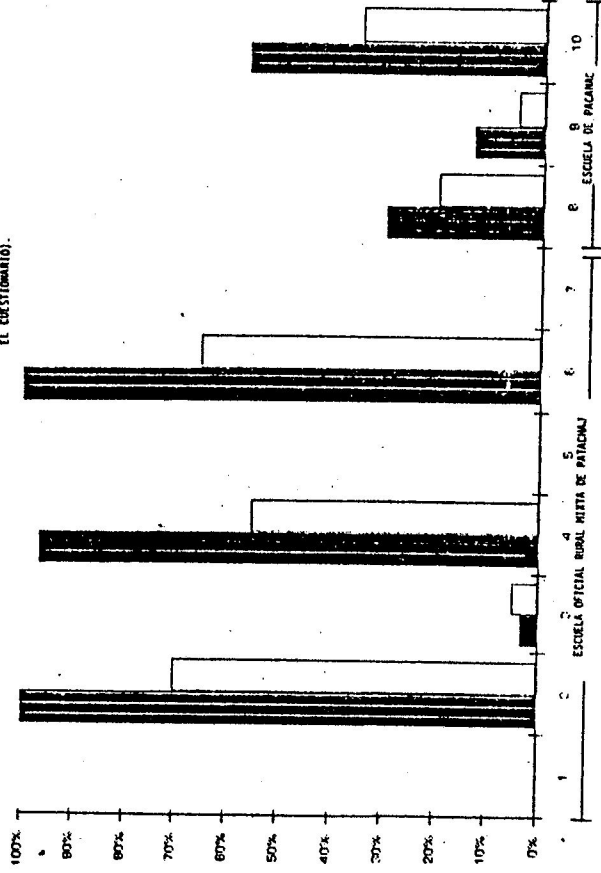


GRAFICA No. 7  
MUESTRA DE MAESTROS DE LOS MUNICIPIOS DE PATZITE Y CHINIQUE, EL QUICHE.

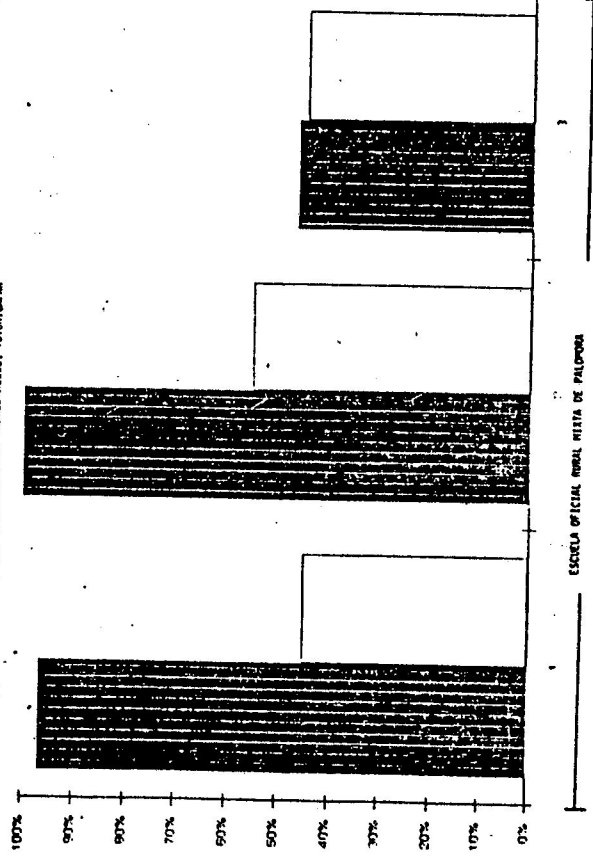




GRAFICA No. 8  
 MUESTRA DE MAESTROS DEL MUNICIPIO DE SAN CRISTOBAL TOTONICAPAN (SE EXCLUYE LA ESCUELA DE JESUC QUE NO RESPONDIERON  
 EL CUESTIONARIO).



GRAFICA No. 9  
 MUESTRA DE MAESTROS DEL MUNICIPIO DE SAN ANDRES XECUL, TOTONICAPAN



## CAPITULO 5

### PROPUESTA

#### 5.1 FUNDAMENTACION DE LA PROPUESTA

##### 5.1.1 Consideraciones Generales

El propósito que inspira estos planteamientos que se presenta al maestro, es proporcionarle algunas orientaciones teóricas y metodológicas para el uso de las Guías Curriculares correspondientes al Ciclo de Educación Fundamental -CEF en las escuelas de áreas indígenas y/o multiétnicas.

Las Guías Curriculares, tienen carácter nacional y en este sentido contemplan una serie de metas educativas que son válidas para todos los niños guatemaltecos. Al mismo tiempo, algunos de los principios básicos de la Reforma Educativa son: la descentralización, la adecuación, la flexibilidad y la pertinencia del curriculum a las características del educando.

Los sujetos de la educación el niño y su comunidad, en tanto que sus necesidades, intereses y problemas son el punto de partida de un proceso educativo que aspira a satisfacer sea las exigencias del desarrollo nacional.

Hay conciencia de la dificultad de brindar una educación que toma en cuenta las características de educando, dado que en Guatemala coexisten (en forma desigualitaria) diferentes lenguas y culturas.

Por esta razón, se han elaborado estas páginas con algunas ideas y sugerencias que hagan más fácil y eficiente el empleo de las Guías Curriculares en áreas indígenas y/o multiétnicas.

En el documento encontrarán orientaciones teóricas que fundamentan una educación congruente con las lenguas y culturas del educando indígena. También encontrarán orientaciones metodológicas sobre los procedimientos para enfrentar el reto de una educación con niños indígenas.

Guatemala es un país heterogéneo por la variedad y la complejidad de sus expresiones culturales de ascendencia americana y europea. La Nación guatemalteca constituye una nación múltiple integrada por diferentes lenguas y culturas que le dan al país una configuración muy original. Sin embargo, esta riqueza y heterogeneidad, han sido siempre asumidas menos como un recurso que como un problema por el sistema educativo.

La reforma curricular, en cambio, apunta a superar este error, no sólo en la estructura del sistema educativo; sino también en la misma mentalidad de todos los involucrados en el proceso educativo que todavía poseen ciertos estereotipos en relación a las culturas indígenas. Una mentalidad antigua y arraigada que los lleva a subestimar a las culturas y lenguas indígenas, cuya contraparte es la atribución de un valor superlativo a la cultura de origen occidental.

A pesar de estas representaciones estereotipadas y de la discriminación que afecta al mundo indígena,

Guatemala sigue siendo un país plurilingüe y multi-cultural. Esta es su fuerza, su valor y su potencia lidad.

A través del nuevo diseño curricular plasmado en las estrategias de Adecuación Curricular, consideramos que el patrimonio cultural de las comunidades y etnias de las que procede el educando, representa un recurso educativo útil e indispensable para promover su desarrollo integral.

Es útil, porque la educación no puede desentenderse de la lengua materna del niño ni de su cultura natal si no se quiere presentarse al niño como un mundo artificial, improductivo e incomunicante.

Los logros de la educación dependen en gran medida de las características culturales de los alumnos.

Es indispensable, porque un derecho fundamental de las personas, independientemente de su adscripción étnica, es ser educado en su lengua materna y en el respeto de su cultura.

La educación debe afianzar la identidad lingüístico-cultural del niño indígena y con esta base integrarlo a la vida guatemalteca.

Se puede ocultar que muchas veces estas ideas son manifestadas en buena fe, sin la intención de ofender a los niños indígenas, a sus lenguas y a sus culturas. Pero sea cual fuese el origen de estos juicios, hay que recordar los efectos de una educación que se ha concebido adaptándola a un hipoté-

tico niño de cultura ladino-occidental y habla español:

- Alienación y falta de identidad cultural
- Vergüenza étnica y problemas de integración en la sociedad.
- Bajo rendimiento, fracaso y deserción escolar.
- Dificultades de aprendizaje del español, (por mencionar algunos ejemplos).

Para entender el sentido de estas palabras sobre la cultura del niño indígena y la escuela, conviene hacer dos consideraciones:

La nueva estrategia curricular que impulsa el Ministerio de Educación concibe la educación como un proceso de formación de personas (los niños), o sea como un proceso de desarrollo integral del estudiante, antes que como un mero proceso de transmisión de informaciones.

No toda la cultura (valores, conocimientos históricos, saber científico, etc.) se aprende por la vía informal, a través del contacto cotidiano y espontáneo con los padres u otros miembros de la comunidad donde se reside. La educación, por consiguiente, tiene como finalidad ampliar, profundizar y desarrollar el conocimiento que el niño tiene su propia cultura.

Se sabe, además, que los niños adquieren realmente nuevas informaciones (nociones, ideas, conocimientos, etc.) siempre y cuando se desarrolle en ellos el proceso de formación, esto es, el desarrollo de hábitos, destrezas y habilidades intelectua-

les. Por ejemplo, si no se ejercita en el niño su capacidad de observar fenómenos de su realidad, será bien imposible que él desarrolle la observación y adquiera nociones sobre fenómenos desconocidos pertenecientes y una realidad cultural ajena. Lo mismo podríamos decir con relación a la capacidad de clasificar, describir o valorar.

Esos procesos no son creados por la escuela, si no que la escuela, a través de acciones sistemáticas que responden a criterios pedagógicos y metodológicos, los fomenta y fortalece. Dicho de otra forma, la enseñanza-aprendizaje ayuda a los niños a hacer algo que ya hacen en su vida diaria: observar, analizar, clasificar, etc. Les ayuda para evolucionar a cabalidad estas capacidades innatas y permitirles así que aprendan a aprender por sí solos. Les ayuda a aprender para hacer y dar respuesta a los problemas de su vida cotidiana. Y no hay que olvidar que todas estas capacidades existen en concreto y se incrementan en estrecha vinculación con el desarrollo de la facultad del lenguaje.

Se sabe que el aprendizaje es un completo proceso de integración de nuevos conocimientos al patrimonio de conocimientos que el individuo ya posee. Este patrimonio constituye la matriz o la estructura a través de la cual se pueden incorporar nuevos conocimientos. Estos entran en relación con los aprendizajes previos, interactúan con ellos modificándolos y ampliándolos para finalmente que dar incorporados en el patrimonio de conocimientos, ya enriquecido con los nuevos elementos. Si no hay relación entre aprendizajes anteriores y nuevos, la educación se hace más difícil y el niño ten

drá problemas para retener las informaciones que la escuela le trasmite.

A medida que avanza el proceso de formación, los niños logran apropiarse con mayor facilidad de nuevas informaciones que no son parte del repertorio de conocimientos de su cultura. De la misma manera, se apropian de una forma diferente de su mundo cultural, es decir lo conocen reflexivamente, desarrollan conceptos e ideas, analizan y toman mayor conciencia de una realidad que quizás percibían sólo en algunos de sus aspectos y significados.

Así pues, para desarrollar el proceso de formación de los niños (no para llenarlos de informaciones), la escuela no puede convocar su atención y esfuerzo intelectual sobre nociones, hechos o problemas que son ajenos a esos niños. No puede hacer abstracción de su medio natural de expresión, entregándole contenidos en una lengua que no conocen o conocen poco.

Cuál sería el resultado si se obligara a un grupo de niños monolingües (español) a aprender todo en una lengua extranjera. Al ser así, la escuela se condena al fracaso o condena a los niños a aprender con dificultades extremas (y con resultados dudosos). La cultura del niño entonces, su lengua, su mundo de intereses y problemas, el conjunto de prácticas, valores y conocimientos de su cultura de referencia, constituye el telón de fondo indispensable del proceso educativo dirigido a la formación de estas personas.

Este enfoque pedagógico, como ya se dijo, asegura una mayor eficiencia y eficacia a la función educativa de la escuela. Por la misma razón, hace de la educación una experiencia positiva y enriquecedora para los niños. Los niños son personas que merecen respeto y precisan ser valorados. Al tomar en cuenta su personalidad, al dignificarla, la escuela estará dando un aporte esencial al crecimiento armónico de los niños y a su formación intelectual y cultural.

Cuando se habla de personalidad, no solo se está considerando factores como la maduración psicointelectiva del educando de acuerdo a su edad, ya que el concepto de personalidad abarca también su medio de expresión y aprendizaje -la lengua materna- abarca las cosas que ve y que toca, abarca la visión del mundo y los conocimientos que aprende en su ambiente, abarca sus juegos y las prácticas sociales de su comunidad, abarca, para decirlo con una sola palabra, su cultura de pertenencia. Es dentro de esta cultura que el niño aprende y crece como ser social. Es a través de su lengua materna que el niño explora y conoce el mundo. De aquí que la escuela, en tanto no quiere producir individuos enajenados o retrasar el aprendizaje de los niños, considera su derecho a ser educados respetando una línea de continuidad cultural entre la escuela, su comunidad y su etnia. Por la misma razón y simétricamente, una educación justa es la que se sirve de la lengua del niño como medio de instrucción. El desarrollo del lenguaje es una de las metas más importantes de la educación primaria. En su lengua el niño puede atribuir significados a las cosas e ideas que lo rodean; en su lengua materna



expresa sentimientos e interactúa con la familia y la comunidad. Suprimir la lengua materna de la educación ignorarla equivale a decir suprimir una parte esencial de la personalidad del niño. La escuela debe insertarse en el proceso de socialización del niño en ambiente familiar y comunitario para respaldarlo y mejorarlo, no para crear fracturas y contradicciones.

La educación debe ayudar al niño a conocer su propia cultura y a reflexionar sobre ella.

La educación debe ayudar al niño a conocer otras culturas diferentes de la propia y a reflexionar sobre ellas.

La educación debe desarrollar la lengua materna del niño y permitirle aprender bien el español como lengua común de todos los guatemaltecos.

La educación con niños indígenas puede cumplir - también otro importante fin. Es de sobra conocido que las culturas indígenas de Guatemala atraviesan una época histórica de estancamiento; son culturas menospreciadas, a veces por los mismos indígenas que internalizan los juicios peyorativos que los grupos dominantes emiten hacia ellos; son culturas que resisten en forma casi clandestina a los intentos de desaparición que en forma directa o indirecta la cultura oficial perpetra en su contra; son culturas, en suma, cuyo desarrollo y apertura y otros aportes tropiezan con la crónica discriminación de la que sigue siendo objeto el indígena.

Pese a esto, la ciencia ha demostrado (si fuese

necesario recurrir a ella) toda la increíble riqueza de las culturas indígenas. Una riqueza que lamentablemente queda oculta a la gente, que sólo ve o quiere ver pobreza y atraso. Pocos sospechan, por ejemplo, la complejidad y valor de las lenguas indígenas, tildándolas de dialectos. Pocos se han aproximado a apreciar el pensamiento maya, su filosofía y concepciones cosmológicas, creyendo más bien que los indígenas son sólo campesinos que necesitan ser ayudados para progresar.

La escuela siempre ha contribuido a esta imagen negativa.

Haciendo caso omiso de la lengua materna del niño indígena y de su esencia cultural, ha convertido a la educación en una experiencia dolorosa, denigrante y complicada en sumo grado.

Si la educación escolar propicia la destrucción de la identidad cultural del niño, producirá individuos con falta de seguridad personal y estorbará su aprendizaje.

Con la reforma curricular esta situación puede cambiar, si quiere cambiarla. La nueva educación puede favorecer un proceso de revaloración y revitalización de las culturas y lenguas indígenas en la medida que favorece la identificación de los niños indígenas con su sociedad primaria (étnica).

El niño indígena escolarizado que esperamos no es una figura paradigmática o abstracta, sino un niño integrado a su ambiente, que habla bien dos lenguas, con una imagen positiva de sí mismo y de su

entorno cultural, con una disposición a contribuir al desarrollo de su cultura no menos que a aprender nuevas y diferentes experiencias inscritas en culturas diferentes de la propia.

La formación del sentimiento de pertenencia a la nación pluriétnica guatemalteca depende, en gran medida, de la inserción de la persona en su ambiente étnico y en la sociedad mayor, pues un individuo desarraigado acaba por estar en la periferia de dos culturas, sin pertenecer realmente a ninguna de ellas. Estas metas no podrían ser cumplidas solamente por la escuela, pero sí la educación puede contribuir enormemente a ello al enraizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la experiencia cultural y en la lengua étnica del niño.

Así los objetivos que se persiguen con este enfoque podrían resumirse así:

- Afianzar la identidad del niño indígena, rescatando su cultura de pertenencia e involucrándola en el proceso educativo, de manera que el niño crezca en forma armónica y equilibrada y pueda desenvolverse eficazmente tanto en su ambiente natal como en otros ambientes culturales.
- Viabilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, inscribiéndolo ante todo en la realidad y experiencia cultural del niño indígena, para que desarrolle de la manera más adecuada y efectiva los procesos y objetivos instrumentales del currículum educativo y se abra, gradual y equilibradamente, al conocimiento de la cultura nacional y universal.

- Desarrollar en el niño la facultad del lenguaje, instrumentalizando su lengua materna como lengua de educación en igualdad de condiciones con el español, de manera que el niño logre tener una buena competencia en las dos lenguas.

### 5.1.2 Las Guías Curriculares en la educación con niños Indígenas

Volviendo a la idea inicial acerca de la vinculación entre la educación y la realidad lingüística y cultural del niño indígena. Estando conscientes - que los propósitos que animan este documento son bien difíciles de realizar. Pero tampoco implica a que no pueda realizar algo.

Es cierto que la situación ideal (y necesaria, según se viene argumentando) sería que a cada grupo de niños indígenas le correspondiese un maestro bilingüe que domina el idioma de los niños y el español. También sería suspicable que el maestro dispusiera de herramientas y formación para conocer a fondo las culturas indígenas de Guatemala.

Pero en realidad en muchos casos la situación es otra:

- El maestro no domina la lengua materna indígena de sus alumnos.
- El maestro no ha podido tener un conocimiento profundo sobre las culturas indígenas, aparte el que deriva de su experiencia en la comunidad.
- Debido a que, aún sin proponérselo, comparte de

alguna manera el desprestigio del que son objetos los grupos indígenas, el maestro puede encontrar dificultades para dar pertinencia cultural a la educación y articular el proceso educativo en torno a elementos de la cultura indígena.

Los mismos padres de familia indígenas, a menudo, quieren que la escuela evite la lengua y cultura indígena dentro del aula ya que algunas piensan como muchos ladinos acerca de los indígenas o bien están preocupados de que sus niños pierdan la oportunidad de aprender español (necesario para la sobrevivencia de todo indígena) y otros elementos de la cultura urbana.

Al escribir este enfoque para el maestro que se desempeña en áreas indígenas o pluriétnicas, se ha tomado en cuenta estos factores desfavorables.

Pero usted maestro tiene la posibilidad de hacer algo muy importante en favor de sus niños indígenas, mientras crea que la lengua y cultura de los niños no son despreciables en la escuela. Su convicción, su actitud positiva hacia lenguas y culturas que no conoce bien. Su respeto a los niños, son condiciones insoslayables si se quiere dar lugar a una educación que promueva el desarrollo integral de la personalidad del estudiante indígena. Y esto, sin olvidar los obstáculos que se encuentran en el camino.

Las GUIAS CURRICULARES permiten realizar la estrategia que aquí brevemente se trazan; más aún, la fundamentación de lo que se ha afirmado se encuentra precisamente en el nuevo enfoque curri-

cular puesto que el énfasis recae ya no sobre contenidos organizándose en asignaturas, sino en el desarrollo de Procesos. Es cierto que no se puede pretender una educación en lengua indígena y en español si el maestro domina sólo el segundo de estos idiomas. Pero a pesar de este problema, mucho se puede hacer en la dirección que hemos indicado arriba.

A manera de ejemplo, se plantean algunos de los procesos que señalan las metas de la educación guatemalteca en el Ciclo de Educación Fundamental -(CEF).

Observar: dedicar atención a ciertos fenómenos con el fin de obtener y retener información.

Describir: hacer una referencia minuciosa de características.

Atender: Interesarse por algo con cierto grado de control, reflexión y capacidad de respuesta.

Valorar: Sentir orgullo y satisfacción en pertenecer a un grupo y en colaborar en su engrandecimiento.

Aún contando sólo con los ejemplos proporcionados se puede llegar a una conclusión importante, a saber: el maestro puede ayudar a los niños a que desarrollen la capacidad de "observación", "descripción", "atención", si conduce estas acciones sobre objetos, fenómenos y aspectos de la cultura

de pertenencia del niño.

Algunos ejemplos concretos.

El maestro puede elegir, entre los "fenómenos" sobre los cuales quiere estimular la "observación" de los niños algunos, que son desconocidos y carentes de interés para los mismos y otros que, en cambio, atraen su atención.

Este segundo grupo de fenómenos tienen la ventaja de motivar los niños, que sólo irán ampliando y perfeccionando la acción de observar.

Si el maestro llamara a los niños a relatar las etapas de construcción de una casa, a expresar su observación directa en dibujos, a dramatizar en juego este evento, podría pasar lo siguiente:

- Los niños se sienten estimulados y motivados por que están trabajando sobre un elemento -la casa- que es parte de su mundo de emociones y experiencias.
- Los niños prestan mayor atención a un fenómeno que conocen pero sobre el cual podrían no haber pensado mayormente y en este sentido están mejorando su capacidad de observación.
- Los niños desarrollan conceptos de espacio y tiempo, de planificación para el trabajo, de secuencias, etc.
- Observando con detención y profundidad el fenómeno construcción de una casa, descubren cier-

tos elementos que no le habían llamado la atención. Por ejemplo que se crean determinados - vínculos de intercambio entre parientes que colaboran a la construcción de la casa y que estos parientes son recompensados con una "comida ritual" y con otro trabajo que las personas que recibieron la ayuda, prestarán en otra ocasión, a los parientes que cooperaron a la construcción de la casa. De esta manera, toma conciencia - de una práctica social y de un valor de su propia cultura, es decir enriquece el conocimiento de su propia cultura.

- Aprovechando el clima de interés y motivación que tienen los niños, el maestro cuenta a los niños que es lo que ocurre en la construcción de una casa en un ambiente urbano, por ejemplo, le habla sobre el papel del Arquitecto, maestro de obra, albañiles y los obreros. De esta manera los niños pueden aprender algo nuevo y ampliar su universo de conocimientos.

Dándose esta situación, la tarea educativa resultará más eficaz y fácil. Los niños se aprovecharán de manera efectiva de la educación, en vinculación con su cultura pero sin perjuicio del aprendizaje de otros conocimientos. Esto ya es mucho, aunque no se haya podido cumplir con un requisito fundamental de una educación justa; el uso de la lengua materna de los niños indígenas.

Llegados hasta este punto, se puede ahora formular algunas recomendaciones para el uso de las Guías Curriculares en zonas indígenas y/o multiétnicas. Quiere decir que lo que sigue no tiene ca-



rácter normativo, sino más bien procure darle orientaciones para el mejor desempeño de su labor. Al mismo tiempo, se espera abrir un diálogo sobre la educación con niños indígenas, empezar a reflexionar en torno a esta experiencia revisar ideas y avanzar en la definición de una educación apropiada.- Su palabra, su respuesta, sus sugerencias es lo que ayudará a todos.

## 5.2 COMPONENTES DE UNA EDUCACION CON LOS NIÑOS INDIGENAS DE GUATEMALA

La estructura de las Guías Curriculares actuales lo conforman los Procesos, Objetivos Instrumentales y Contenidos Integradores, nos proporciona las indicaciones básicas de una educación acorde con las necesidades, intereses y problemas de los niños y de sus comunidades.

Ahora se sabe también que:

Las Guías Curriculares sustentan y orientan el camino de una educación que respeta, valoriza y desarrolla la identidad lingüística y cultural del educando.

Hay que recomendar el significado de una educación que tenga estas características, volviendo a considerar sus objetivos:

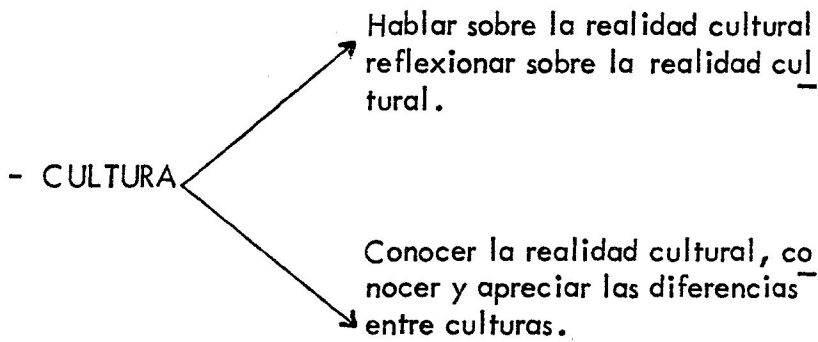
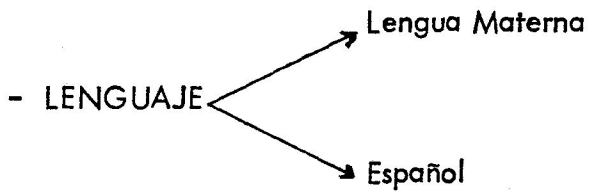
- Afianzar la identidad del niño indígena, rescatando su cultura de pertenencia e involucrándola en el proceso educativo, de manera que el niño crezca en forma armónica y equilibrada, y puede desenvolverse eficazmente tanto en su ambiente natal como en otros ambientes culturales.
- Viabilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, inscribiéndolo ante todo en la realidad y experiencia cultural del niño indígena, para que desarrolle de la manera más adecuada y efectiva los procesos y objetivos instrumentales del curriculum educativo y se abra, gradual y equilibradamente, al conocimiento de la cultura nacional y universal.
- Desarrollar en el niño la facultad del lenguaje, instru-

mentalizando su lengua materna como lengua de educación en igualdad de condiciones con el español, de manera que el niño logre tener una buena competencia en las dos lenguas.

Ahora bien, ¿cuáles serán los conocimientos específicos de una educación con niños indígenas que apunta al logro de estos objetivos?

Se pretende enunciarlos brevemente, para después desarrollarlos en concreto, pero tengamos en cuenta que la educación con niños indígenas no es diferente de la educación con niños hispanos formativos (Cognoscitivos, afectivos, expresivos y dinámicos) del ciclo de educación fundamental -CEF. La diferencia radica en la atención específica a la especificidad lingüística y cultural de los destinatarios de la educación, los niños indígenas. Una diferencia que se quiere asumir como un recurso para el mejor desarrollo educativo de los niños.

Los componentes específicos de una educación con niños indígenas son los siguientes:



- MATEMATICA

## 5.2.1 LA LENGUA MATERNA Y EL ESPAÑOL EN LA EDUCACION DE LOS NIÑOS INDIGENAS DE GUATEMALA.

Antes que nada conviene recordar que de acuerdo a la readecuación curricular del SIMAC:

- Ya no existe la asignatura de Castellano
- El lenguaje es uno de los ejes en torno a los cuales se estructura el CEF y abarca todos los lenguajes verbales y no verbales que hay que consolidar y desarrollar en los niños.
- Cuando se habla de LENGUAJE en el currículum se está haciendo referencia a la lengua materna de los niños a la que se vinculan todos los lenguajes y las otras lenguas que se puedan aprender o enseñar. Las Guías Curriculares privilegian una sola lengua: LA LENGUA MATERNA, sea esta mayance, español u otra. Se parte de la base de que, justamente por ser materna, es la más valiosa para el niño.
- Es de primordial importancia tener en cuenta la lengua que hablan los niños al ingresar al sistema escolar para determinar el modo concreto de aplicar la Guía Curricular, que por tener un carácter nacional, sólo da indicaciones generales y necesita ser adaptada a la realidad lingüística de la comunidad en la que está situada cada escuela.
- Las actividades básicas para la consolidación o aprendizaje de una lengua son: escuchar, ha-

blar, leer y escribir.

- Para manejar bien una lengua, es necesario tener algunos conocimientos sobre ella (cómo se pronuncia, cuáles son sus procedimientos de concordancia, cuáles son sus modos de expresión). Este conocimiento no se confunde con el de la terminología gramatical (partes de la oración, tipos de sujeto y predicado, etc.) - no ha sido incluido en el CEF y que no es de utilidad para el aprendizaje y mejor manejo de la lengua.

Antes de la readecuación curricular, el castellano aparecía como una asignatura más y se enseñaba con énfasis en lo informativo. En el primer año, se trataba de enseñar a leer y a escribir. A partir del segundo año, se enseñaba gramática y se daba gran importancia a la ortografía. Los textos de CENALTEX introdujeron un cambio en esta situación: en lugar de la gramática se introdujo la teoría de la comunicación y se dio cierto énfasis a las cuatro actividades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir.

La readecuación del SIMAC considera que el lenguaje es un elemento muy importante del currículum y que debe desarrollarse integralmente. Esto significa que no sólo se considera el castellano, sino la realidad lingüística de los niños y del país. En el SIMAC la enseñanza del lenguaje tiene propósitos formativos, instrumentales e informativos, siendo estos últimos los menos importantes.

Los propósitos formativos del lenguaje se tradu

cen en que éste se pone al servicio del desarrollo del alumno, de su conocimiento del mundo, de su incorporación al conocimiento profundo de su cultura. Los propósitos instrumentales apuntan al lenguaje como un medio de trabajo y estudio. Los propósitos informativos se limitan a dar los conocimientos necesarios para manejar el lenguaje, resolver problemas lingüísticos y hablar sobre la lengua sin términos técnicos, pero con precisión.

En el SIMAC, la enseñanza del lenguaje tiene muy en cuenta que el castellano puede ser la lengua materna de los niños o, en muchísimos casos, - una lengua que debe ser aprendida total o parcialmente a partir del ingreso a la escuela.

Las indicaciones que siguen señalan algunas estrategias que permiten una adecuada aplicación de las guías curriculares en las diversas situaciones.

#### 5.2.1.1 Lengua Materna

El crecimiento y desarrollo de los seres humanos está ligado al lenguaje.

El aprendizaje de la lengua materna es el que permite el conocimiento del mundo y proporciona el modo de ver y entender las cosas.

Cuando el niño llega a la escuela, todo lo que sabe y puede decir está ligado a su lengua materna.

El maestro tiene que tener en cuenta

los modos de conocer y entender las cosas ligados a la lengua de sus alumnos (modos de decir; palabras indisolublemente asociadas a un objeto, planta o animal; modos de ordenar las palabras, etc.). Este modo de ver la realidad distinto del que él tiene no debe ser considerado por el maestro como un error de los niños, sino como un aporte enriquecedor. En un clima de aceptación e interés, esta situación se puede transformar en una gran fuente de actividades.

Si el maestro presta atención a los modos de hablar y de entender las cosas de sus alumnos, podrá descubrir en gran medida sus necesidades, intereses y problemas (NIPs).

Por todos estos motivos, el maestro siempre debe permitir que el alumno utilice su lengua en la escuela: en los recreos, en representación, en las ocasiones en que necesita comunicar algo concreto, en cantos, cuando quiere relatar un cuento. Si es necesario que el maestro entienda lo que el niño dice, conviene ayudarse por alguien que domine la lengua del niño y el español.

El maestro debe tener muy presente que prohibirle o descalificarle a un niño su modo de hablar es herirlo profundamente en su autoestima, es hacerle una ofensa gratuita que lo puede dañar profunda-



mente y perjudicar todos sus aprendizajes posteriores. El maestro, en todo momento, debe considerar que el hecho de que los niños hablen una lengua distinta del español es una riqueza de Guatemala, de la que debe estar muy orgulloso, y a cuya conservación y desarrollo puede contribuir gracias al contacto con esos niños que tienen esa gran riqueza.

El maestro debe tener conciencia de que, en la medida de sus posibilidades, ha recibido la misión de proteger el patrimonio lingüístico de Guatemala. Por este motivo tiene que ayudar a los niños y a la comunidad a superar el desprestigio que suele existir en relación a las lenguas indígenas. Para esto conviene tener en cuenta que, si bien el español es la lengua que hace posible la unidad nacional, Guatemala como país es la conjunción de muchas lenguas y muchas culturas que deben convivir y desarrollarse armónicamente.

También conviene tener muy presente que una cultura sin lengua se asemeja a un cuerpo sin vida. La lengua registra y codifica la experiencia cultural de un pueblo, lo que es más íntimo y exclusivo de ese pueblo.

El niño llega a ser miembro de una comunidad social entrando en comunicación con ella. Esta comunicación tiene muchos componentes verbales, pero la len-

gua del grupo es el elemento más importante.

El niño: aprende a pensar,  
a plantear problemas  
a recibir instrucciones  
a interiorizarse con los valores  
y normas de la comunidad.  
a conocer su historia,  
a apropiarse de los saberes científicos de los mayores.  
a compartir los valores de su cultura.

NO con una lengua extranjera.

Sino con su lengua materna

Con la lengua hablada por sus padres y por su comunidad.

De esto se desprende que, al igual que la cultura, la lengua materna es un recurso imprescindible de la educación escolar.

En resumen; La lengua materna

- Es el medio natural de expresión del niño; tiene un alto valor emocional para el niño (justamente por ser materna);
- Es el medio de integración del niño a su cultura y a su comunidad;
- Es la que permite el importantísimo pro

ceso de captar el mundo y entenderlo.

#### Estrategias para el maestro:

El maestro debe sentir que tener a su cargo a un grupo de niños que hablan una lengua que no es el español significa tener a mano una gran fuente de información lingüística y cultural que él debe y puede aprovechar. Se le recomienda:

- Escuchar a los niños
- Registrar las informaciones informales que le transmiten y averiguar más sobre ellas;
- Fijarse en los problemas lingüísticos que tienen los niños en cuanto a pronunciación, orden de las oraciones, modos de conceptualización y ayudarlos para que los resuelvan: al mismo tiempo, al captar estas dificultades el maestro toma conciencia de las características de la lengua que hablan sus alumnos;
- Poner atención a las interferencias que necesariamente se producen en situaciones de bilingüismo mezcla de vocabulario y de estructuras lingüísticas, dificultades de pronunciación. El maestro debe recordar que los niños pueden aprender a hablar muy bien en español sin perjudicar su propia lengua.

Si el maestro desconoce la lengua que hablan los niños se le recomiendan las siguientes estrategias:

- Tratar de adquirir un vocabulario básico; un mínimo de unas 20 palabras de uso muy frecuente pueden serle de gran utilidad.
- Aprender las expresiones de saludo y cortesía y utilizarlas con los niños y los padres.
- Dar oportunidad para que los niños utilicen su lengua en recreos, en cantos, relatos (aunque el maestro no entienda).
- Favorecer las diversas interacciones posibles: maestro, alumnos, alumnos-maestro, alumno-alumno.
- Permitir que los niños incorporen a los objetos de la vida diaria y posesiones personales (juguetes, adornos, recuerdos) y hablen sobre ellos utilizando su lengua materna, tratando a través de gestos y explicaciones que el maestro entienda de qué se trata.

Cuando los alumnos ya sabe leer, proporcionarles materiales de lectura en su lengua. En esos casos adquiere gran importancia el Programa de Lectura Silenciosa Sostenida. (En lo posible, el maestro debe conocer las traducciones de los mate

riales que leen sus alumnos para posibles comentarios sobre ellos).

Si el maestro conoce la lengua que hablan los niños:

- La escuela debe acoger la lengua de los niños para enriquecerla:
  - Aumentado el vocabulario;
  - Familiarizando al niño con nuevas estructuras;
  - Permitiendo el acceso del niño a nuevas formas de expresión;
  - Introduciendo al niño a nuevas temáticas;
- La lectura y la escritura se pueden enseñar en la lengua materna, siempre que el maestro cuente con materiales adecuados y domine el sistema gráfico de la lengua.
- Conviene desarrollar armónicamente las cuatro actividades lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer, escribir o, en el caso del primer año de escolaridad, prepararse para leer y escribir.
- De acuerdo a los principios del SIMAC, si el maestro conoce la lengua de los niños, todo el nivel primario puede ser impartido en lengua materna, sin perjuicio de la enseñanza del español como segunda lengua o de la eventual combinación de ambas lenguas en la

señanza para los niños.

- Durante el primer año de escolaridad el niño tiene que sentir que la escuela no es un lugar en el que la lengua materna está excluida. Por eso hay que darles oportunidades para que vean que su lengua materna está incorporada a la escuela en diversas instancias: juegos, cantos, niños mayores que leen, avisos en lengua materna, objetos rotulados con los nombres que ellos conocen, etc.
- Los niños deben sentir que ellos son importantes porque le están transmitiendo conocimientos sobre su lengua al maestro y que estos conocimientos son valiosos, entretenidos y útiles para ellos y para los demás.

#### 5.2.1.2 EL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Guatemala necesita una lengua en la que se pueden entender todos sus habitantes. Las circunstancias históricas le han conferido esta calidad a la lengua española, a pesar de que su introducción es tardía en relación a las culturas tradicionales del país.

La escuela tradicional ha hecho grandes esfuerzos por enseñar español a las comunidades indígenas. Normalmente se ha producido una gran cantidad de fracasos. El escaso número de maestros bilin-

gües, el desconocimiento por parte del magisterio de los métodos adecuados para enseñar una segunda lengua, la imposición de contenidos ajenos a la cultura de los niños han sido las principales causas de fracasos, repeticiones, pérdida de esfuerzos, deserciones, analfabetismo funcional. Esta grave situación no significa que no se debe intentar el aprendizaje del español, sino que se debe enseñar de modo adecuado, para lo que es necesario que todos los maestros tengan conocimientos al menos elementales de las diversas metodologías utilizadas para la enseñanza de segunda lengua y en la educación bilingüe.

Conviene tener en cuenta de que el español es una lengua hablada por millones de personas en diversos países y que cuenta con una tradición de cultura letrada muy importante. Estas características confieren a la lengua española el carácter de medio necesario cuando se quiere llegar a estudios superiores o a moverse con facilidad dentro del medio nacional.

Por otra parte, en la actualidad la mayoría de los medios de comunicación utilizan preferentemente la lengua española. Si alguien quiere estar bien informado, debe conocer esta lengua.

Naturalmente, la situación descrita puede cambiar y en un futuro próximo podrán existir estudios superiores en las len-

guas tradicionales de Guatemala y podrán existir abundantes medios de comunicación en estas mismas lenguas. En la actualidad, sin embargo, hay que aceptar que el español ocupa un lugar preponderante.

Estas consideraciones indican que para cumplir adecuadamente su misión, la escuela debe lograr que todos los niños lleguen a tener un buen dominio del español.

Esta importancia del español puede imponerse a costa de las lenguas tradicionales (haciéndolas desaparecer o restringiéndolas al uso familiar) o conjuntamente con el crecimiento y desarrollo de las mismas y de las culturas ligadas a ellas. Tal como se dijo en otras partes de este documento, la readecuación Curricular del SIMAC, pretende que el aprendizaje del español no interfiera con la conservación y el desarrollo de las lenguas y culturas tradicionales de Guatemala.

### 5.2.1.3 CARACTERISTICAS DEL CASTELLANO QUE SE DESEA ENSEÑAR.

En situaciones de bilingüismo se puede tender hacia un bilingüismo equilibrado, es decir hacia una igual competencia en la lengua materna (L1) y en la segunda lengua (L2). También se puede tender hacia un bilingüismo dominante, esto es, mayor competencia en una de las dos lenguas (normalmente es la lengua materna).



En la readecuación Curricular del SI MAC, se podría pensar en que al final del CEF se podría llegar a un bilingüismo dominante en favor de la lengua materna y que los esfuerzos siguientes tendieran al logro de un bilingüismo equilibrado, en el que ambas lenguas se hablen bien y se valoricen armónicamente e integren elementos de ambas culturas (bilingüismo bicultural o intercultural equilibrado de tipo aditivo).

Esto lleva a establecer las siguientes características del castellano que se quiere enseñar como segunda lengua:

- Al final del CEF (en una situación de bilingüismo dominante en favor de la lengua materna:
- Capacidad para entender las distintas formas de la expresión oral en situaciones de la vida cotidiana y social;
- Dominio de un vocabulario básico;
- Dominio de las estructuras más frecuentes de la lengua;
- Dominio de las expresiones de cortesía;
- Capacidad de expresión oral en situaciones habituales de la vida laboral y social;

- Comprensión de textos escritos sencillos: textos informativos (periódicos), avisos, recados, listas;
- Capacidad para producir textos escritos sencillos y funcionales (listas, avisos, recados).
- En conjunto, el castellano aprendido debe dejar capacitado al alumno para continuar su escolaridad en esta lengua o para incorporarse a la vida familiar y social con todos los instrumentos lingüísticos que necesita para un buen desempeño.

Un buen criterio para evaluar el aprendizaje del español por parte de los niños al final del CEF es su INSTRUMENTALIDAD: el que sea una lengua que haya tenido en cuenta la cultura agraria o de otra índole laboral a la que muchos niños van a ingresar y que les haya proporcionado todas las destrezas lingüísticas que ese tipo de vida requiere.

Al final del Ciclo de Educación Complementaria -CEC:

- El alumno debe haber logrado un bilingüismo equilibrado. Esto significa que los esfuerzos deben estar orientados a que los niños entiendan, hablen lean y escriban en castellano y que lo hagan bien, sin haber restringido el uso y de

sarrollo de su propia lengua.

#### 5.2.1.4 ESTRATEGIAS QUE SE RECOMIENDAN

En el caso de que la lengua materna de los niños no sea el español, se recomiendan las estrategias que se indican a continuación. Para los niños cuya lengua materna es el español valen las indicaciones generales de la Guía Curricular y de los documentos de apoyo.

#### 5.2.1.5 CONSIDERACIONES QUE EL MAESTRO DEBE TENER EN CUENTA:

- El español como segunda lengua no se puede enseñar del mismo modo que la lengua materna;
- El español para muchos niños de Guatemala es una lengua extranjera; por el solo hecho de llegar a la escuela no se ponen en condiciones de entenderla y hablarla (es como si usted llegara mañana a una Universidad de Polonia en la que todo se hablara en polaco). Hay que buscar modos de que la llegada a la escuela y la incorporación del español se transforma en un proceso gradual, realizado en un clima de respeto, efecto y alegría.

El maestro debe tener presente que gran parte de los problemas que enfrenta la escuela de Guatemala (deserción escolar, re

probaciones, bajo rendimiento, analfabetismo funcional) se deben a un inadecuado enfrentamiento de la enseñanza del español.

Como punto de partida, el maestro debe tener en cuenta de la mayoría de la lengua mayence conforman las frases de forma muy diferente a las del español.

Una palabra maya puede equivaler a una oración completa en español. También debe tener en cuenta de que los fonemas de una y otra lengua son diferentes: las lenguas mayences tienen fonemas que el español no tiene y carecen de algunos fonemas muy frecuentes en español. Estas consideraciones hacen ver que es necesario que el maestro tenga en cuenta esta situación para entender y aprovechar las dificultades que los niños experimentan al iniciar el aprendizaje del español.

- En líneas generales se recomienda comenzar por el lenguaje oral. Se puede partir familiarizando a los niños con expresiones de saludo y cortesía propias de la vida diaria. Esto se puede hacer en un ambiente de juego y alegría. Luego se puede proceder a familiarizar a los niños con un conjunto de palabras y expresiones que les faciliten su vida escolar (pedir permiso, nombrar sus útiles, su ropa, las partes de su cuerpo).

- Ponerse en el lugar de los niños, tal como se dijo en la introducción.
- Aplicar al español algunos procedimientos tomados de los diversos métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras.

Entre otros se pueden recomendar los siguientes:

- Al entrar a la escuela, sobre todo el maestro sólo habla castellano, el niño se ve inmerso bruscamente en un ambiente en el que su lengua no es entendida. Hay que adoptar todas las medidas para que esta inmersión sea positiva.
- Crear un ambiente de cordialidad efectiva.
- Graduar los aprendizajes: seleccionar unos pocos aspectos (conocimiento de unas pocas palabras, dominio de una sola estructura), partir de cosas muy conocidas para el niño.
- Apelar a lo figurativo (objetos o palabras que se puedan representar por medio de la imagen).
- Apelar a lo mostrativo. Usar constantemente el recurso de MOSTRAR Y DECIR. Usar el gesto, la expresión de la cara, los ademanes corporales.

- Dar claves contextuales. (Una frase sobre las ferias del pueblo se entiende mejor si está referida a hechos reales). Es más difícil de entender una oración como: "En esta comunidad hay ferias patronales muy importantes" que una que diga: Mañana celebramos la feria de San Miguel. Esta última, al estar en un contexto real, es más fácil de entender siempre que, efectivamente, día siguiente se celebre la feria de San Miguel).

#### 5.2.1.6 ESTRATEGIAS RECOMENDABLES TANTO PARA LA LENGUA MATERNA COMO PARA EL ESPAÑOL.

- Tener presente que el lenguaje más que un objeto de estudio es el medio de comunicación de que dispone el hombre y que permite: - transmitir información (función informativa);
- Expresar ideas, sentimientos, emociones, (función expresiva);
- Dirigir u orientar la actividad del hombre (función activa).

Esto significa que, más que estudiar el lenguaje hay que utilizarlo en situaciones comunicativas.

Por este motivo conviene que todas las actividades lingüísticas se hagan con un propósito.

pósito en un contexto (real, imaginario o simulado) que les dé sentido. Teniendo en cuenta las tres funciones señaladas (informativa, expresiva y activa), se pueden programar numerosas actividades relacionadas con los objetivos instrumentales de las Guías Curriculares vinculados al lenguaje (enviar mensajes, dar instrucciones, narrar experiencias, expresar sentimientos ante situaciones, etc.).

- Dar gran importancia al lenguaje oral: recordar que la escuela no es sólo el lugar donde el niño aprende a leer y a escribir, sino también a escuchar y hablar. Es importante que el niño desarrolle su expresión oral en lengua materna, sea ésta maya o español, enriqueciendo su vocabulario y manejando nuevas estructuras.
- Aprovechar los conocimientos de los niños. Los alumnos con algunos conocimientos de castellano pueden servir de monitores para los niños que desconocen esta lengua; todos los niños pueden proporcionar informaciones al maestro acerca de la lengua que hablan: palabras, modos de decir, de pronunciar, etc.

#### 5.2.1.7 CULTURA

- Hablar sobre la realidad cultural

- Conocer la realidad cultural
- Reflexionar sobre la realidad cultural
- Conocer y apreciar las diferencias entre culturas.

¿Por qué considera un principio pedagógico básico una necesidad psicológica fundamental que la educación hable, conozca y reflexione sobre la realidad cultural del niño?

Maestro, ya se han planteado algunas consideraciones sobre la importancia del uso de la lengua materna para el desarrollo y éxito del proceso educativo. Se condena que una educación que quiere estimular la participación activa del niño en el proceso didáctico; que quiere enfatizar el carácter formativo y no informativo de este proceso y el logro en el niño de los procesos fundamentales señalados en la guía curricular del SIMAC (observar, leer, analizar, distinguir, escribir) no puede basarse sobre la realidad cultural del niño; no puede no partir del mundo que lo rodea y en el cual el niño haya empezado desde su temprana edad a experimentar su procesos de aprendizaje y conocimiento de la realidad. Es decir que hay que tomar en cuenta que todo niño tiene una base cultural y un comportamiento social que haya desarrollado antes de su ingreso a la escuela, en relación con normas morales transmitidas por la familia, manifestaciones de respeto a personas mayores o a



sido marginadas del proceso educativo y que los niños indígenas, lejos de recibir en la escuela conocimientos en relación con su mundo de origen han recibido una enseñanza totalmente descontextualizada de su entorno sociocultural. Esta marginación ha sido fruto naturalmente de una situación de exclusión, de ausencia más amplia y significativa de las culturas indígenas, de las esferas económico-sociales e institucionales de la sociedad contemporánea.

La escuela ha sido tradicionalmente trasmisora de contenidos, valores y una general visión del mundo ligada únicamente a la tradición ladino occidental. Esto ha acontecido no solo en Guatemala sino en todos los otros países latinoamericanos que poseen relevantes componentes de población nativa, como Perú, Bolivia, México, etc... Con la difusión de la escuela en las áreas rurales indígenas de nuestro país se ha ido propagando un modelo educativo ajeno a la realidad indígena que entre otras cosas ha entrado en competencia (en vez de armonizarse) con los modelos culturales y de transmisión del saber de las comunidades rurales.

Ahora se quiere revertir esta situación. Se quiere a través de un nuevo enfoque curricular devolver esta institución en las manos de nuestras comunidades rurales y tomarla en un instrumento de identifica-

ción y desarrollo de revitalización de las culturas locales; se quiere tornarla en instrumento que favorezca en los niños una primera identificación y valoración de su cultura de pertenencia. Sólo a través de esta identificación primaria se puede lograr en el niño y adulto indígena guatemalteco el afianzamiento de un sentimiento de pertenencia a una comunidad nacional. Este sentimiento no puede al contrario basarse sobre la base de una pasiva, forzada y acrítica adhesión a los valores, la pauta de comportamiento de un único sector de nuestra nación sino que tiene que acoger en su interior también las características fundamentales de la sociedad y cultura indígena.

Sin embargo para lograr este objetivo fundamental hay que cumplir con una tarea histórica, la de revertir el proceso de desprestigio y minusvaloración que han sufrido las culturas indígenas a lo largo de los siglos y hasta la actualidad.

A este propósito hay que poner bien en claro que no existen y nunca han existido en el mundo, culturas superiores y culturas inferiores, culturas de alto nivel o culturas de bajo nivel: sino simplemente culturas que de diferentes formas han respondido al problema general de la adaptación humana en el medio ambiente natural y que, por diferentes causas históricas, han sufrido procesos continuos de transforma-

ción y cambio. Cada cultura posee por lo tanto en sí mismo su propio valor y su propia justificación. Las culturas mayas han conocido épocas de gran esplendor y auge. El contacto histórico de tales culturas con el mundo colonial europeo les ha constringidas en un espacio restringido y marginalización en el cual ellas han dejado de ser sujetos de su propia historia y se han vuelto en culturas menospreciadas.

A pesar de esta situación las culturas mayas siguen vigentes y vivas en nuestro país: en las tradiciones religiosas, en las formas de organización social e institucional de las comunidades, en las particulares reglas comerciales y económicas que regulan la vida comunitaria; en la cultura material de los pueblos (desde los particulares instrumentos que sirven para el trabajo de la tierra hasta los objetos artesanales que tanta fama artística han logrado tener en el mundo; hñipiles, cerámica, etc...); en los valores y las pautas de comportamiento, en la visión del mundo. En suma en todas las formas de vida que caracterizan las comunidades rurales garantizan su sobrevivencia, a pesar del estado de abandono, pobreza y disgregación en las cuales muchas de estas comunidades se encuentran.

Usted maestro puede observar con su propia inteligencia, toda esta riqueza y todo este patrimonio en cualquiera de las

comunidades en las cuales en este momento se encuentra trabajando. Sin embargo hay que reconocer que el proceso de recuperación e instrumentación de todos estos elementos es un proceso que no se dará de un día para otro, sino es un proceso largo que necesitará de muchos intentos y experimentaciones. Hay muchos motivos y justificaciones para esto: las culturas indígenas a pesar de ser todavía vivas y difundidas, son culturas que nunca han sido sistematizadas, organizadas y formalizadas, como para ser tratadas en un ambiente didáctico formal, según los principios de organización características de la tradición ladino occidental. Sus modelos de transmisión y reproducción del saber no se han basado nunca sobre la escritura y los libros, sino sobre la tradición oral, la informalidad, la comunicación e información ligada a las actividades cotidianas del individuo en la familia, las palabras de los ancianos, el trabajo. En las culturas indígenas los saberes constituyen una totalidad integrada y son fruto por lo general de un proceso general, colectivo - que involucra la comunidad en su conjunto y no el individuo como tal.

En cambio en las culturas ladinas el saber posee por el mismo un carácter abstracto formalizado, especializado: existe una institución específica, la escuela que se encarga de la transmisión de este saber y en la cual este reviste carácter de asigna

turas. Además se sabe que todos los saberes se generan y reproducen pasando por el filtro de la lengua escrita, de la página, de las hojas de un libro. Por lo tanto hay que experimentar los modos, las formas en las cuales se puede construir la introducción y sistematización de contenidos culturales indígenas en el proceso escolar, de acuerdo a las características vivenciales de estos conocimientos.

En muchos casos los mismos representantes de la cultura indígena han introyectado la convicción de la inferioridad de su propia tradición cultural difundida en la cultura ladina. Directamente o indirectamente ellos consideran que no existe la posibilidad de instrumentalizarla en el proceso educativo: en otros casos se ha arraigado en las comunidades rurales una concepción de la escuela que la interpreta como puro instrumento de elevación del estatus social del niño y de la familia indígena. Esta elevación según esta concepción se podrá dar a través del aprendizaje forzado del castellano y de estilos de vida y conocimientos ajenos a la realidad indígena, a través de la renuncia a su identidad lingüística y cultural.

Desafortunadamente hasta la fecha la escuela siguiendo el modelo de castellanicación forzosa no ha tenido éxito tampoco en ese objetivo.

Los niños se desarraigan de su ambiente sociocultural, se desligan de su principal instrumento de comunicación, la lengua materna y no logran contemporáneamente un nivel de manejo aceptable del español y de la cultura ladino occidental.

A todo lo señalado, por lo tanto dificulta las iniciativas de revalorización e instrumentación de la cultura materna en educación. Se pretende con esta Guía de Apoyo ofrecer al maestro algunas consideraciones de carácter general sobre la importancia, el valor pedagógico, cultural de este uso; luego algunas sugerencias generales para el tratamiento de la realidad cultural indígena en el marco del nuevo planteamiento curricular que se está difundiendo en este país y que otorga nueva importancia a la participación activa del educando y de su comunidad en el proceso didáctico.

### 5.2.1.8 MATEMATICA

Se considera que el desarrollo de una adecuada habilidad y manejo del cálculo básico un requerimiento esencial de una educación que quiere respetar y desarrollar la identidad lingüística y cultural de los niños y contribuir a su apropiada introducción a la sociedad nacional.

Toda cultura ha desarrollado históricamente un sistema original para cuantificar y medir los elementos importantes y significativos de su sociedad. Muchos pueblos indígenas han elaborado sistemas originales y a veces muy complejo de numeración que además de ser usado en los sistemas de administración de grandes aparatos estatales (como el incaico por ejemplo) - servían como instrumento de apoyo a la memoria oral y a la tradición literaria indígena. En cierto sentido se puede afirmar que los pueblos indígenas han tenido más necesidad de un manejo cotidiano de la matemática de cuanto no tengan los pueblos occidentales en esta época histórica en la cual las computadoras se encargan de resolver problemas matemáticos: desde el más básico y común hasta los más complicados.

Hay culturas que han tenido un sistema de base 10 como la Quíchua o la ladino occidental; otras que tuvieron como punto de referencia varios sistemas tomando

como punto de referencia el cuerpo humano. En Guatemala básicamente existen dos sistemas principales de numeración el sistema corriente occidental difundido en todos los ambientes urbanos del país y el antiguo sistema de numeración maya de tipo vigesimal, todavía en uso de varias comunidades del área rural.

Los niños indígenas ingresan a la escuela manejando ya algún elemento de este sistema que le sirve para completar algunas operaciones matemáticas básicas ligadas al trabajo y a sus tareas cotidianas. Es muy importante que la escuela tome en cuenta el contexto indígena la existencia de estos sistemas que representan una especie de lengua primaria para el niño y que articule la enseñanza de nuevos sistemas de numeración, con los que son ya familiares para el niño. Esto naturalmente para un mayor éxito y eficacia del proceso de enseñanza aprendizaje. Además los sistemas de numeración, a través de su organización interna de sus particulares formas de expresión lingüística. Se ponen en contacto con elementos filosóficos, religiosos, simbólicos muy profundos de su cultura de proveniencia que es necesario estudiar y profundizar.

El caso del sistema de numeración maya, cuya base 20 *winaq*, como bien se sabe se refiere al concepto del hombre. El número 20 resulta del conteo de los 20 de



dos que tiene el hombre; podemos decir - entonces que es la base científica de la numeración maya, porque en la mayoría de los idiomas mayas hombre se dice wi-naq y el número 20 se dice winaq también.

### 5.3 ESTRATEGIAS DE ACCIONES PARA EL TRATAMIENTO DE ASPECTOS CULTURALES DE LA COMUNIDAD INDIGENA

Existen diversos niveles en los que se pueden realizar acciones que hagan efectiva la inclusión de aspectos culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la población escolar indígena. Entre otros se pueden considerar los siguientes:

- A nivel de la comunidad
- A nivel de conocimiento personal
- A nivel educativo

#### 5.3.1 A NIVEL DE LA COMUNIDAD

Conocimientos útiles:

- Conocer la organización social de la comunidad (instituciones, autoridades de la municipalidad indígena, directivas de parcialidades, de tierras comunales, de la cofradía);
- Historia de la comunidad;
- Aspectos culturales y étnicos destacados por este documento.

### Investigaciones posibles:

- Recopilar música (sones) original de la comunidad con el fin de escucharla, divulgarla y usarla como medio recreativo en actividades de enseñanza-aprendizaje
- Recopilar información relacionada con el arte propio de la comunidad tales como: pinturas, tejidos, cerámica, música.
- Recopilar tradiciones, leyendas, cuentos, anécdotas y otras manifestaciones orales de la cultura local. (Hacer grabaciones, si es posible y pedir a personas bilingües que ayuden a elaborar traducciones. Si es del caso, guardar las grabaciones originales para utilizarlas en actividades docentes).
- Elaborar paulatinamente una monografía de la comunidad con la participación de las autoridades de la localidad, alumnos de los dos últimos grados de la primaria.

Agregar a las informaciones anteriores (música, arte, manifestaciones orales) otras informaciones relacionadas con las temáticas culturales y étnicas de la comunidad sugeridas por este documento. Incluir otros aspectos que resulten interesantes y que puedan ser adecuadamente manejados. (Para que los esfuerzos realizados no se pierdan, es importante que la información recopilada se conserve adecuadamente y sea transmitida a quien le puede ser más útil (profesor que se incorpora a la escuela, por ejemplo).

## Contactos personales

### Entrevistas a:

- Personas adultas que tengan prestigio y liderazgo en la comunidad (civiles, religiosos, cofrades, ancianos, etc.).
- Estas personas pueden suministrar conocimientos sobre las temáticas sugeridas y otras;
- Personas que se han destacado en alguna actividad: artesanos, buenos cultivadores, buenos criadores de animales, buenos constructores de casas.
- Promover encuentros sociales y culturales sobre las temáticas sugeridas en este documento. Tratar de lograr la participación no sólo de los alumnos y docentes, sino también de los miembros de la comunidad.
- Organizar talleres comunitarios para tratar aspectos culturales de la comunidad.

### Invitaciones a:

- Personas con habilidades artesanales, musicales y recreativas para que impartan algún tipo de enseñanza de sus habilidades a los niños;
- Personas conocedoras de la tradición oral de la comunidad para que se las den a conocer a los niños.

## Participación en la vida comunitaria

- Incorporar a la escuela (docentes y alumnos) en todas las actividades importantes de la comunidad);
  - Bautismos
  - Matrimonios
  - Ritos funerarios (velorios, viaje al cementerio)
  - Cambios de autoridades
  - Ceremonias de las cofradías
  - Procesiones
  - Otras actividades comunitarias

(Conviene que la participación de la escuela no se limite a una mera presencia, sino que se traduzca también en contribuciones positivas a los actos: adorno de locales, cantos, colaboración en los trabajos necesarios).

### 5.3.2 A NIVEL DE CONOCIMIENTO PERSONAL

Se recomienda al maestro las siguientes recomendaciones:

Escuche a los niños

- Dele importancia a todo lo que dicen y hacen.
- Registre y sistematice las informaciones que ellos le proporcionen sobre aspectos culturales de su comunidad.
- Piense siempre que sus niños constituyen una gran fuente de informaciones a la que sólo us-

ted tiene acceso; no deje que esa riqueza cultural se pierda.

Lea constantemente :

- Lea obras generales y específicas sobre las cul  
turas indígenas de Guatemala.
- Lea las informaciones y artículos de periódicos que tengan relación con las temáticas cul  
turales destacadas en este documento.

Adquiere instrumentos que le permitan aumentar sus conocimientos.

- Trate de aprender, al menos a nivel elemental, la lengua que hablan los niños, auxiliándose de ellos, recibiendo clases directas; converse coloquialmente con los miembros de la comunidad y pídale ayuda para aprender su lengua.
- Trate de familiarizarse con los conceptos básicos que se manejan para el estudio de las cul  
turas (por ejemplo cultura, mito, rito, etnia, cosmovisión, sincretismo). Con ayuda de sus lecturas puede elaborar un glosario con los tér  
minos más importantes.

Recopile información.

- Recopile documentos de investigaciones realizadas por antropólogos, sociólogos, lingüistas en materia de lengua y cultura guatemalteca.

### 5.3.3 A NIVEL EDUCATIVO

La mayor parte de las orientaciones dadas en este documento deben reflejarse en la acción educativa directa que el maestro realiza con sus alumnos en la escuela, dentro y fuera del aula y en la comunidad.

La readecuación Curricular del SIMAC entrega una gran responsabilidad al maestro: organizar personalmente con otros maestros (en los talleres docentes) su trabajo educativo dentro y fuera del aula. Este supone una gran ventaja: nada es impuesto arbitrariamente desde afuera, todo corresponde a decisiones tomadas por el propio maestro dentro del marco general de indicaciones dadas por las Guías Curriculares. Es una gran ventaja pero también requiere un gran esfuerzo. Este esfuerzo debe ser particularmente intenso para los maestros que trabajan en áreas de lengua y cultura indígena, ya que en ellas deben hacer profundas adaptaciones a las indicaciones generales dadas por las Guías Curriculares.

Cada uno de los aspectos de la acción educativa toma características especiales y exige estrategias adecuadas cuando se trabaja en áreas indígenas. A continuación se plantea algunas indicaciones para diferentes aspectos de su acción:

### 5.3.4 PLANIFICACION

La planificación de sus actividades tiene que llevarlo al tratamiento de temáticas culturales como las sugeridas por este documento en vinculación

con los Procesos Objetivos y Contenidos Integrados de la Guía Curricular.

- Planifique y desarrolle Unidades de Aprendizaje Integrado, cuyo objeto sea la concepción sociocultural de la familia, la naturaleza, la cosmovisión propia de la comunidad en donde usted trabaje.
- Planifique y desarrolle otros sistemas concéntricos de aprendizaje (proyectos, unidades didácticas), cuya parte medular sea el afianzamiento de la identidad cultural del niño.
- Al establecer las NEBs (necesidades educativas básicas) tome muy en cuenta el interés colectivo hacia aspectos socioculturales.
- Adapte unidades de aprendizaje integrado al ambiente sociocultural local, sin perder de vista su origen y estructura.
- Al examinar los NIPs (necesidades, intereses y problemas de los niños) tenga en cuenta los que estén relacionados con las temáticas sugeridas por este documento y los que contribuyen al afianzamiento de la cultura local.

Motivación y creación de un ambiente estimulante y respetuoso.

Para estar vinculadas a la realidad del niño, - las actividades que versen sobre contenidos culturales propios serán más interesantes para ellos. Tenga en cuenta, además lo siguiente:

- Permita que los niños actúen con naturalidad en el ambiente escolar.
- Observe y respete los estilos de aprendizaje de sus alumnos y sus modos de comportamiento.
- Cree un ambiente que favorezca la seguridad y la confianza en sí mismo de sus alumnos.
- Recuerde que la simpatía, la amistad, el afecto y el respeto mutuo son elementos que favorecen la identificación y la comunicación del maestro con los educandos.
- Motive a sus alumnos para que describan actividades que realizan con sus vecinos, su familia y sus amigos.
- Recuerde que el trabajo escolar cobra más sentido cuando se ejercitan continuamente actitudes de solidaridad, respeto a los demás, cooperación personal y comunitaria y amor al trabajo.

### Diálogo

Escuchar, preguntar, interesarse por las opiniones de los alumnos, debe ser algo permanente dentro de la actividad educativa. Se le recomienda:

- Promueve diálogos sobre temas socioculturales con alumnos que sean líderes dentro de la población escolar.



## Búsqueda, exploración y conocimiento de temáticas culturales.

Observe directamente a sus alumnos, a los miembros de la comunidad y todo lo que sucede a su alrededor. Anote y ordene sus informaciones.- Entre otras cosas usted puede observar (para después incorporarlo a su acción educativa):

- Juegos de los niños
- Formas de expresión oral
- Cambios
- Trabajos de miembros de la comunidad
- Costumbres familiares
- Otros.
  
- Utilice los contactos personales (entrevistas, visitas domiciliarias).
  
- Organice conferencias a cargo de personas con prestigio dentro de la comunidad; piense en padres de familia, vecinos conocidos, otros maestros, alumnos de los últimos grados.
  
- Aproveche las estrategias anteriores para incorporar información ordenada y sistematizada a su trabajo con los niños.
  
- Incorpore a un cuaderno o archivador las informaciones que va recogiendo; comente y complete estas informaciones con otros maestros o con personas conocedoras de la realidad cultural de la comunidad; lleve su cuaderno y archivador al Taller Docente y comente con los otros maestros del distrito el material recolec-

tado y ordenado.

- Reflexione sobre las informaciones que va obteniendo y anote en su archivador algunas conclusiones conceptuales sobre ellas.

### La participación y las actividades

En vinculación con todos los puntos anteriores, usted tiene la posibilidad, junto con sus alumnos, de hacer diversos tipos de planificación, participar en muchos eventos de la vida comunitaria y organizar variadas actividades.

Entre otras, se le recomienda las siguientes estrategias:

- Participe en juegos con los niños, generando aprendizajes en torno a los mismos. El trompo, capirucho, tipacha, volar barriletes y otros sirven para desarrollar diversos tipos de habilidades: artísticas, manuales, dinámicas.
- Dé amplias oportunidades para que los niños se expresen por el dibujo. Si hay tradiciones gráficas en la comunidad (en tejidos, cerámica, pinturas) llévelos a su clase para que los niños las imiten se inspiren en ellas y las comenten.
- Apele constantemente a las dramatizaciones.

Dramatice:

- Escenas de la vida diaria
- Escenas representadas en una lámina, en lo

posible relacionadas con aspectos culturales de la comunidad: su historia, sus trabajos, sus vestidos, sus festividades, etc.

- Relatos escuchados de los propios niños
- Relatos relacionados con las tradiciones comunitarias.
- Favorezca en todo momento la expresión oral de sus alumnos:
  - Permite la expresión espontánea
  - Solicite que narren cuentos, anécdotas, chistes, noticias y cualquier cosa que les interese.
  - Recoja toda la traducción oral de los niños: rimas, palabras usadas en los juegos, trabalenguas, letras de cantos, poemas, etc.
- Oriente toda la elaboración de objetos que se realice en la escuela hacia cosas relacionadas con la realidad cultural de los alumnos (no imponga elementos ajenos o distorsionantes provenientes de otras culturas).
- Vincule la lectura y la escritura con aspectos culturales de la comunidad
  - Pida a sus alumnos que hagan descripciones de las cosas que conocen; que transcriban los relatos orales y las otras formas de la tradición oral existentes. (Siempre teniendo en cuenta el grado de dominio de la escritura que tienen los niños).

- Elabore y seleccione lecturas relacionadas con las temáticas culturales, siempre de acuerdo a la mentalidad y al vocabulario que dominen los niños.

### Participación

De acuerdo a la readecuación curricular del SIMAC, la escuela debe integrarse armónicamente a la vida de la comunidad. La vida escolar debe realizarse en la comunidad.  
con la comunidad  
para la comunidad.

Por estos motivos se le recomienda;

Participe activamente en todos los eventos importantes de la vida comunitaria: celebraciones, bautismos, velorios, procesiones, cambios de autoridades, etc. Haga aportes junto con sus alumnos: adorne, prepare, hágase presente, encárguese de discursos, etc.

### Aspectos Interculturales.

Todas las recomendaciones dadas no significan que se confina al niño al conocimiento de su comunidad. Guatemala es un país de muchas culturas; es necesario conocerlas también. El mundo está cada vez más comunicado; conviene conocer otras realidades provenientes de otros países que se harán presentes en el mundo del niño.

Se le recomienda;

- Compare la realidad cultural comunitaria con otros patrones culturales; establezca semejanzas y diferencias; promueve un espíritu de comprensión del diferente.

## 6. CONCLUSIONES

- 6.1 Las guías curriculares de los seis grados del nivel primario, diseñados por la Unidad Sectorial de Investigación y Planificación Educativa USIPE y publicados por el Centro Nacional de Libros de Texto y Material Didáctico CENALTEX en 1,986, no contemplan contenidos de la cultura indígena.
  - 6.1.1 El curriculum planteado a través de las guías curriculares no es pertinente al Contexto Sociocultural y lingüístico de la población escolar indígena del área Lingüística k'ich'e.
  - 6.1.2 En las guías curriculares de los seis grados de la primaria en su sección de anexos específicamente en Educación Cívica, aparecen los valores cívicos: libertad, trabajo, justicia, respeto, solidaridad. Y en los valores morales aparecen honradez, responsabilidad, discreción, lealtad y sociabilidad, estos aspectos son valores de carácter universal y son válidas para la cultura indígena.
  - 6.1.3 En las guías curriculares se margina la enseñanza del idioma materno del niño indígena.
- 6.2 En las Guías Curriculares diseñadas y conformadas por el Sistema Nacional de Mejoramiento de Personal y Adecuación Curricular -SIMAC- se contempla un porcentaje mínimo de contenidos de la cultura indígena.
  - 6.2.1 El componente de Contenidos Integradores de las Guías Curriculares de los grados de primero, segundo y tercer grado del Ciclo de Educación Fundamental -CEF, están planteadas en forma de interro-

gante, por lo cual se vuelven dinámicos y dan opciones a diferentes respuestas que son pertinentes al Contexto Socio Cultural Indígena.

- 6.2.2 En los grados de cuarto, quinto y sexto grado del Ciclo de Educación Complementaria no existen contenidos Integradores, pero en las áreas de Lenguaje y más aún en el área de Ciencias Sociales se contemplan contenidos referentes a la cultura indígena.
  - 6.2.3 Las guías curriculares del SIMAC se fundamenta en un currículum flexible.
  - 6.2.4 Las Guías curriculares del SIMAC son complementadas por las necesidades educativas básicas NEBs logradas a través de talleres comunitarios, puedan ajustarse a la realidad socio cultural del niño indígena.
- 6.3 La mayoría de maestros que laboran en las escuelas del área rural y urbana del área lingüística k'ich'e son Hispanohablantes.
- 6.3.1 De la conclusión anterior, se deduce que el código de comunicación que utilizan para el proceso enseñanza-aprendizaje es el idioma español.
  - 6.3.2 La mayoría de maestros encuestados conocen palabras aisladas del idioma k'ich'e, pero no dominan oraciones.
  - 6.3.3 Para los maestros hispano-hablantes les es más fácil traducir oraciones del Idioma Español al Idioma K'ich'é que del Idioma K'ich'é al español.

6.4 Los logros de la educación dependen en gran medida de las características culturales de los alumnos.

6.4.1 Cuando los enfoques curriculares están basados en la cultura ladino-occidental y no toma en cuenta el contexto socio-cultural y lingüístico del niño indígena produce en él.

- Alienación y falta de identidad cultural
- Vergüenza étnica
- Bajo rendimiento, fracaso y deserción escolar
- Dificultad de aprendizaje del español.

6.4.2 La enseñanza de la cultura materna es:

- Un derecho humano
- Una reivindicación de cada pueblo
- Una necesidad pedagógica del niño
- Una necesidad psicológica del niño.



## 7. RECOMENDACIONES

- 7.1 Qué toda política educativa deberá ser carácter intercultural bilingüe, basados en la realidad socio lingüística y cultural del país.
- 7.2 Qué las escuelas e institutos formadores de maestros, deben contemplar en los planes de estudios cursos de lingüística, Sociolingüística, Antropología, Sociología Rural guatemalteca.
- 7.3 Es necesario y urgente reformar los planes de estudios de las escuelas e institutos formadores de docentes, sustituir el curso de inglés por algún curso de idioma maya, de acuerdo al área lingüística donde está ubicada la escuela.
- 7.4 Que la Dirección Técnica de Personal del Ministerio de Educación, ubique a los maestros bilingües (maya-español) en sus respectivas áreas lingüísticas al momento concederles plaza de maestro.
- 7.5 Que las personas encargadas de planificar y diseñar currículum deben tomar en cuenta aspectos culturales de la población indígena.
- 7.6 Que la educación debe afianzar la identidad lingüística cultural del niño indígena y con esta base integrarlo a la vida guatemalteca.
- 7.7 Que se capacite a los maestros hispanohablantes de acuerdo al área lingüística donde estén laborando en las frases y oraciones más usuales en el idioma materno de los niños.

- 7.8 Que las instituciones encargadas de capacitar a los docentes en servicio deben dar cursos de sensibilización social para la comprensión del fenómeno del multilingüismo y de lo multicultural.
- 7.9 Que se realice investigaciones de carácter antropológico y lingüísticos en las comunidades indígenas para incluirlos en los planes de estudios de las escuelas del nivel primario y del nivel medio.
- 7.10 Que los funcionarios de educación presenten un Perfil de Egreso de los futuros maestros a las escuelas e institutos formadores de docentes ajustado a la realidad socio-cultural del país.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AGUIRRE BELTRAN  
1,982

El Proceso de Aculturación  
Ediciones de la Casa Chata, Mé-  
xico.

BARTH, FREDERICK  
1,976

Los Grupos Etnicos y su Frontera;  
Fondo de Cultura Económica, Mé-  
xico.

CEREZO RUIZ, ANTONIO  
1,973

Estadística Descriptiva e Intro-  
ducción al Análisis, Colección  
Aula, Edit. Universitaria, Gua-  
temala.

CIFUENTES NAVARRO,  
HECTOR ELIU  
1,986

La Responsabilidad de la Educa-  
ción frente a las Características  
Pluriculturales del País: Primer  
Congreso Nacional de Educa-  
ción Guatemala la Educación al  
año 2,000 Expectativas y Priori-  
dades, Documento Mimeo. Gua-  
temala.

---

1,988

La Educación Bilingüe en Gua-  
temala. Colección "Patricio  
Ortiz" Programa Nacional de -  
Educación Bilingüe PRONEBI,  
Ministerio de Educación, Guate-  
mala.

DIAZ POLANCO H.  
1,983

La Cuestión Etnico Nacional  
Editorial Fontanera, México

GALLO A., ANTONIO  
1,978

Identidad Nacional Editorial  
Academia Centroamericana

INDIAN LAW RESOURCE  
CENTER  
1,984

Derechos Indios Derechos Hum-  
anos. Manual para Indígenas so-  
bre procedimientos de reclama-  
ciones en el campo de los Dere-  
chos Humanos Internacionales, -  
Washington D.C. USA.

LOMBARDI SARTREANI,  
L.M.  
1,978

Apropiación y Destrucción de la  
Cultura de las Clases Subalternas,  
Nueva Imagen, México

MINISTERIO DE EDUCACION  
1,983

Políticas y Estrategias para la Ins-  
titucionalización de la Educa-  
ción Bilingüe. Informe del Pri-  
mer Seminario Técnico, Docu-  
mento Mimeo. Guatemala.

---

1,990

División de Documentación y Es-  
tadística.

Unidad Sectorial de Investiga-  
ción y Planificación Educativa.  
Ministerio de Educación, Gua-  
temala.

---

1,987

Elementos Filosóficos para la -  
Educación Guatemalteca,  
CENALTEX, Guatemala.

1987	Filosofía, Políticas y Estrategias Educativas 1,986 - 1,990. Editorial PLUS ULTRA, Guatemala.
1,986	Guía Curricular de Primero, Segundo, Tercero, Cuarto, Quinto y Sexto grado. Nivel de Educación Primaria, CENALTEX, Guatemala, C.A.
1,987	Guía Curricular, Primer Grado. Nivel Primario, Sistema Nacional de Mejoramiento de Personal y Adecuación Curricular -SIMAC- Editorial Delgado Impresos, Guatemala.
1,988	Guía Curricular y Metodológica de Segundo y Tercer Grado. Nivel Primario, Sistema Nacional de Mejoramiento de Personal y Adecuación Curricular -SIMAC, Empresa Industrial Centroamericana, Guatemala.
1,990	Guía Curricular de: Cuarto, Quinto y Sexto Grado Nivel Primario, Sistema Nacional de Mejoramiento de Personal y Adecuación Curricular -SIMAC. Editorial Fotomecánica De León, Guatemala.

MEXICO INDIGENA  
1,987

Declaración de Pátzcuaro Sobre  
el Derecho de la Lengua.

Reunión Técnico Regional sobre  
Educación Bilingüe y Bicultural.  
Documento Mimeografiado, Pátz-  
cuaro, México.

REYNAGA, FAUSTO.  
1,974

Poder Indio y Occidente  
Ediciones PIB, La Paz, Bolivia.

SIERRA, BERNARDO  
1,984

Futuro para la Niñez una Filo-  
sofía y Método como Alternati-  
vas para el Desarrollo Social.  
Desarrollo Comunitario, ponencia  
presentada en la VII, Live,  
Bogotá, Colombia.

SPIEGEL, MURRAY R.  
1,976

Estadística. Serie Schaum.  
McGraw-Hill, Bogotá, Colom-  
bia.

TODARO, Michael P.  
1,961

Economic development in the -  
third world (Desarrollo Económi-  
co en el Tercer Mundo). Editor-  
ial Longman, New York.

UNESCO

Lenguas, un Tesoro que preserva-  
rá,  
Correo de la UNESCO, París,  
Francia.

ANEXOS

POBLACION DE LA INVESTIGACION

MUNICIPIOS DEL DEPARTAMENTO DEL QUICHE

- 1- Santa Cruz del Quiché
- 2- San Bartolomé Jocotenango
- 3- Chajul
- 4- Cunén
- 5- Nebaj
- 6- Sacapulas
- 7- San Pedro Jocpilas
- 8- San Antonio Ilotenango
- 9- Chiché
- 10- San Juan Cotzal
- 11- Chinique
- 12- Chichicastenango
- 13- Patzité
- 14- Uspantán
- 15- Canillá
- 16- San Andrés Sajcabajá
- 17- Zacualpa
- 18- Joyabaj
- 19- Pachalum
- 20- Chicamán
- 21- Ixcán



## MUNICIPIOS DEL DEPARTAMENTO DE TOTONICAPAN

- 1- Totonicapán
- 2- Santa María Chiquimula
- 3- Santa Lucía La Reforma
- 4- San Bartolo
- 5- Momostenango
- 6- San Cristóbal Totonicapán
- 7- San Andrés Xecul
- 8- San Francisco El Alto

## ANEXO 2

Universidad de San Carlos de Guatemala  
Facultad de Humanidades  
Departamento de Pedagogía

### CUESTIONARIO A MAESTROS DE ESCUELAS RURALES Y URBANAS DEL NIVEL PRIMARIO

#### Propósito de la Encuesta:

El presente cuestionario está destinado para recabar información relacionado al código de comunicación que se utiliza para el proceso enseñanza-aprendizaje a nivel de aula en las escuelas Rurales y Urbanas del nivel Primario.

Si sus respuestas son las más veraces posible, su ayuda será valiosa para la formulación de estrategias curriculares a corto y largo plazo.

NO ESCRIBA SU NOMBRE EN EL CUESTIONARIO

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION

## Instrucciones

A. A continuación encontrará 10 palabras en Español, en el espacio en blanco tradúzcalo al Idioma Quiché.

- |                   |                   |
|-------------------|-------------------|
| 1. Niño: _____    | 6. elote: _____   |
| 2. Escuela: _____ | 7. abuelo: _____  |
| 3. Camino: _____  | 8. Ocho: _____    |
| 4. Luna: _____    | 9. Varones: _____ |
| 5. Sol: _____     | 10. Cuero: _____  |

B. Las siguientes oraciones están redactadas en Idioma Español, tradúzcalas al Idioma Quiché

1. Los niños juegan en la escuela.
2. Nosotros estamos trabajando todos los días.
3. En la montaña hay tigres, leones, ardillas y venados.
4. Que todos se levanten, que ninguno se quede atrás.
5. Las señoras se fueron al mercado.

C. A continuación encontrará 5 oraciones redactadas en Quiché, tradúzcalas al Idioma Español

1. Ri ib'o'y kawakat pa taq ri juyab' che utzukuxik ri kutijo.

2. Ri ajch'amiy kel chotaq ja che ub'ixik ri kab'an pa ri qajuyub'.
3. Qonojel rajawaxik kaqetamaj kaqasik'ij uwo wuj, xuquje' rajawaxik kaqetamaj kuj tz'ibanik.
4. Uj, kaqamulij qarajil nojel q'ij rech k'o kaqasach, pa nimaq'ij re ri qatinimit
5. Uj kaqatij ichaj nojel q'ij, xa rumal ma k'o ta qarajil che uloq'ik ti'ij

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

ANEXO 3

CUADRO PARA EVALUAR LA EXPRESION ORAL EN IDIOMA QUICHE A MAESTROS DE  
ESCUELAS RURALES Y URBANAS DEL NIVEL PRIMARIO

No.	MAESTROS	ASPECTOS A EVALUAR			
		PUREZA	PRONUNCIACION	LEXICO	COHERENCIA DE IDEAS

## ANEXO 4

INTERROGANTES PARA EVALUAR LA EXPRESION ORAL EN IDIOMA QUICHE DE LOS MAESTROS DE LAS ESCUELAS RURALES Y URBANAS DEL NIVEL PRIMARIO.

1- ¿Qué juegan los niños en esta comunidad?

¿ Jas Kakektz 'eb'ej ri ak'alab' pa wá we juyub'ri' ?.

2- ¿Qué lugares le gustan más en esta comunidad?

¿ Ja chike tak k'olib'al utz kil la waral ?

3- ¿Cuáles son los productos en esta comunidad?

¿ Ja chike tak ri tiko'n re wa we juyub' ri' ?