

MANUEL TRINIDAD BURGOS PAZ



INCIDENCIA DE LA LENGUA MATERNA Q'EQCHÍ EN EL DOMINIO Y
DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA. UN ESTUDIO REALIZADO EN
ESTUDIANTES INDÍGENAS DEL NIVEL PRIMARIO, MUNICIPIO DE SAN
BENITO, PETÉN

ASESOR:

LIC. ERBIN FERNANDO OSORIO FERNÁNDEZ



**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

Guatemala, octubre de 2009.

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.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

i

I. MARCO CONCEPTUAL

PROBLEMA	1
ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	1
IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
ALCANCES Y LÍMITES	6

II. MARCO TEÓRICO

REALIDAD EDUCATIVA DE GUATEMALA	7
PROBLEMAS DERIVADOS DEL MONOLIGÜISMO	7
EL PAPEL DE LA DIGEBI	8
CONCEPTUALIZACIÓN GLOBAL DEL INTERCULTURALISMO	8
MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDAD	9
ADECUACIÓN CURRICULAR PARA UN PAÍS PLURILINGÜE Y MULTICULTURAL	14
2.7 EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y CULTURA MAYA	16
2.8 EDUCACIÓN BILINGÜE	20
2.9 PROYECTOS DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL	21
2.10 LENGUA Y DESARROLLO SOCIAL	28
2.11 LA LENGUA COMO INSTRUMENTO PARA LA TRANSMISIÓN DE LOS VALORES CULTURALES.	29
2.12 IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DE LA ENSEÑANZA EN LENGUA MATERNA EN EL ÁMBITO NACIONAL.	29

2.13	ESTUDIOS SOBRE EL USO DE LA LENGUA MATERNA Y EL ÉXITO ESCOLAR.	30
2.14	IMPORTANCIA DE LA LENGUA MATERNA EN LA ENSEÑANZA	33
2.15	FUNCIONES DE LA LENGUA MATERNA	34
2.16	FILOSOFIA DE LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE	35
2.17	OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL.	36
2.18	LA METODOLOGÍA	36
2.19	ASPECTOS FORMALES DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE	38
2.20	ENSEÑANZA EN LENGUA MATERNA Y APRENDIZAJE	39
2.21	UNIDADES TEMÁTICAS PARA PRIMER GRADO BILINGÜE DE EDUCACIÓN PRIMARIA.	41
2.22	APRENDIZAJE INTEGRAL DEL EDUCANDO	42
III. MARCO METODOLÓGICO		
	OBJETIVOS	43
	VARIABLES	43
	DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA VARIABLE	43
	MANEJO OPERACIONAL DE LA VARIABLE	44
	POBLACIÓN	45
	MUESTRA	45
	TÉCNICA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS	45
	ANÁLISIS ESTADÍSTICO	45
	RECURSOS	46

IV. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	
4.1 ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA VERIFICACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE.	47
4.2 RESULTADOS CUALITATIVOS DE LA ENTREVISTA APLICADA A DIRECTORES DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS.	51
4.3 RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LISTA DE COTEJO A NIVEL DEL AULA.	55
V. ENCUESTAS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	
ENCUESTA A DOCENTES	57
ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA	61
ENCUESTA A PROFESIONALES	64
ENCUESTA A DIRECTORES	67
CONCLUSIONES	70
RECOMENDACIONES	71
BIBLIOGRAFÍA	72
APÉNDICE	

INTRODUCCIÓN

El estudio sobre la lengua materna Q'eqch'í en el dominio y desarrollo de la lecto-escritura en el primero y segundo grados del Nivel Primario, responde a la inquietud de encontrar respuestas al impacto que representa la aplicación de la modalidad educativa bilingüe, en el proceso educativo del Nivel Primario del país.

Las raíces de la unidad de estudio se remonta al año de 1950 cuando se iniciaron los primeros estudios acerca del indigenismo en el cual se seguía el modelo iniciado en el siglo XIX: la propuesta asimilacionista, es decir, la integración del indígena a la cultura nacional.

Este modelo de asimilación aún persiste en las políticas del Estado guatemalteco y en la cultura de la escuela. Ha sido difícil desarraigarlo, porque las condiciones subjetivas de desarrollo, siempre corren a la zaga.

Dadas las circunstancias actuales, es de consenso general la necesidad de promover procesos de reforma educativa. Esta necesidad parte de una premisa concreta: por un lado la emergencia de nuevos enfoques y modelos que deben sustituir la ideología imperante y que está consignada en los textos legales y educativos, asumiendo criterios absolutos de verdad. Por otro lado, la coexistencia de varias culturas e idiomas en el país, evidenciando que Guatemala se caracteriza por ser un país multiétnico, multilingüe y pluricultural.

La pluriculturalidad se viene dando en condiciones de desigualdad de los grupos étnicos, generando problemas de discriminación y reducción del grupo mayoritario maya, xinka y garífuna, a lo que en diversas ocasiones y circunstancias, se ha tratado de asimilar por medio de políticas homogenizantes e integracionistas a la sociedad dominante. Sin embargo, los grupos étnicos han mantenido, contra todo obstáculo, los elementos culturales que los identifican.

En consecuencia, desde 1964 se han venido dando diversos modelos educativos tratando de responder a las características de la población. Actualmente, con fundamento en el Acuerdo Gubernativo No. 726-95, la Educación Bilingüe Intercultural, surge como una alternativa educativa, que tiende a responder a las necesidades, intereses y problemas de los educandos, en su idioma y su cultura, promoviendo la unidad en la diversidad y la construcción de una sociedad justa, democrática y pluralista.

La educación del ser humano, ésta inmersa en una determinada cultura. Uno de los problemas de la educación guatemalteca ha sido la lucha contra la realidad pluricultural del país y de espaldas a ella, al inspirarse en modelos extranjeros, con desprecio de las riquezas culturales propias y autóctonas.

El planeamiento de la Educación Bilingüe, indica que las políticas de etnodesarrollo para la población mayoritaria de Guatemala, específicamente las de educación, se han venido planteando como una mera incorporación del indígena a la cultura occidental. A ello se suma la exclusión de los indígenas a los principales servicios básicos, para la subsistencia y las consecuentes barreras idiomáticas que los mantienen incomunicados con los demás sectores de la sociedad.

La Educación Intercultural Bilingüe es un modelo educativo que responde a las características multicultural y multilingüístico del país, no sólo para la formación integral del individuo, sino para vivir armoniosamente con quienes practican otra cultura y hablan otra lengua.

En este contexto, la tesis se sustenta en que los procesos de lectura y escritura, si bien se inician esporádicamente en el manejo de la lengua materna, éstos no se continúan en los grados posteriores de 3º y 4º, porque dan cabida a otras preocupaciones, como es el caso de la asimilación y fijación del idioma castellano, cuando los procesos de aprendizaje deberían darse en los dos idiomas.

La Educación Intercultural Bilingüe debe priorizar el acercamiento y la comprensión de las diferencias, y procurar aprovechar las riquezas de una y otra cultura para incentivar el crecimiento individual y social. Para ello se requiere de planteamientos innovadores y creativos que favorezcan sus expectativas culturales y al mismo tiempo permitan su inserción en la dinámica evolutiva del desarrollo. La educación es la clave en este planteamiento, pues además de desempeñar su papel de transmisión de generación en generación, es también un instrumento al servicio de la innovación.

Se espera que el estudio realizado por el ponente responda a lo significados consignados en todo su desarrollo y a las expectativas de los lectores en el problema de la Educación Intercultural en el país.

APÉNDICE

INSTRUMENTO DE ENTREVISTA PARA PROFESORES

Respetado (a) Profesor (a):

INFORMACIÓN GENERAL

Sexo: M ___ F ___

Grado impartido: _____ Años de trabajo en el magisterio: _____

Años de laborar con Educ. Bilingüe: ___ Años de impartir 1º. grado: _____

Cantidad de alumnos que atiende: _____

1. **¿Utiliza la lengua Maya Q'eqchí para impartir sus clases en el grado que atiende?**
2. **¿En qué asignaturas utiliza la lengua materna Q'eqchí como medio de enseñanza aprendizaje?**
3. **¿En qué idioma se comunica con sus alumnos fuera de las horas de clase?**
4. **¿Qué idioma prefiere para impartir sus clases?**
5. **¿Para la enseñanza de la lecto-escritura, ¿utiliza material escrito en el idioma Q'eqchí?**
6. **¿Qué tipo de material utiliza?**
7. **¿Qué otras materias imparte con material en Q'eqchí?**
8. **¿Redacta en idioma Q'eqchí las ideas principales de los temas tratados?**
Siempre _____ A veces _____ Nunca _____
9. **¿Domina usted en forma oral el idioma Q'eqchí?**
10. **¿Con qué frecuencia relata historias, cuentos o leyendas a sus alumnos en idioma Q'eqchí?**
11. **¿Elabora sus carteles utilizando la lengua materna?**
12. **¿Realiza dramatizaciones en idioma Q'eqchí con sus alumnos?**
13. **¿Qué metodología utiliza para la enseñanza de la lectura y escritura en idioma materno?**
14. **¿Utiliza las guías didácticas acordes a la metodología empleada?**

15. ¿Existen técnicas exclusivas de enseñanza de la lecto-escritura en idioma Q'eqchí?
16. ¿Qué actividades realiza para mejorar la calidad de la enseñanza aprendizaje de sus alumnos?
17. ¿Qué problemas de aprendizaje tienen los niños en el primero y segundo grado?
18. ¿Cuáles son las causas de estos problemas?
19. ¿Participa en actividades familiares de sus alumnos?
20. ¿Permite que sus alumnos manifiesten sus creencias y costumbres en el aula?
21. ¿Da a conocer a sus alumnos los valores de la cultura materna?
22. ¿Conoce la historia de la comunidad?
23. ¿Cree necesario mantener el idioma materno de los niños Q'eqchí hablantes?
24. ¿Propicia la comunicación en lengua materna de sus alumnos?
25. ¿Utiliza el alfabeto unificado de la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala?
26. ¿Qué porcentaje de alumnos son promovidos del primero y segundo grado de primaria en el año?
27. ¿Qué porcentaje de inasistencia hay?
28. ¿Cuáles considera usted que son las causas de la ausencia de los alumnos?
29. ¿Cuál es el porcentaje de alumnos retirados del año anterior?
¿Cuáles son las causas del retiro de los alumnos?

GUIA DE ENTREVISTA A DIRECTORES

Apreciable profesor: La entrevista siguiente contiene una serie de planteamientos los cuáles le rogamos responder apegado a la realidad.

1. ¿Qué idioma utiliza más el maestro para comunicarse con usted?
2. ¿En qué idioma imparte su maestro las clases?
3. ¿En qué idioma se comprenden mejor las clases? ¿por qué?
4. ¿Escribe su maestro en el idioma Q'eqchí las explicaciones de los cursos?

5. ¿Puede usted escribir en idioma Q'eqchí?
6. ¿En qué idioma prefiere que hable su maestro?
7. ¿En qué idioma están escritos los libros que usan en la escuela?
8. ¿Cómo reacciona su maestro cuando usted le habla en Q'eqchí?
9. ¿A qué étnica pertenece?
10. ¿Qué elementos de su cultura utiliza todavía usted?

GUÍA DE OBSERACION PARA ALUMNOS

El presente instrumento sirve para recabar información acerca del nivel de éxito escolar logrado por los alumnos de segundo grado de primaria de una escuela bilingüe.

1. **Responde a preguntas del profesor en idioma Q'eqchí.**
 SI ____ NO ____
2. **Lee en el idioma Q'eqchí?**
 SI ____ NO ____
3. **Dialoga con sus compañeros con naturalidad.**
 SI ____ NO ____
4. **Dialoga con naturalidad con el maestro en lengua materna.**
 SI ____ NO ____
5. **Se expresa en castellano en caso necesario.**
 SI ____ NO ____
6. **Lee oraciones escritas en castellano.**
 SI ____ NO ____
7. **Escribe palabras y oraciones en castellano.**
 SI ____ NO ____
8. **Transmite mensajes cortos con sentido, en idioma Castellano.**

SI ____

NO ____

9. Participa en equipos de trabajo?

SI ____

NO ____

10. Utiliza el idioma Q'eqchí sin complejos?

SI ____

NO ____

CAPITULO I

MARCO CONCEPTUAL

1.1 PROBLEMA

La escuela guatemalteca continúa siendo una institución selectiva y excluyente. A través de una serie de normas en las que el uso del idioma es preponderante, socializa a los estudiantes y les impone un sólo contenido, una sólo forma de educación y un sola metodología. El problema es que esta forma unilineal de educar cuenta con el apoyo y beneplácito del Estado, de las autoridades educativas y de los mismos padres de familia.

Escribir, leer y hablar en idioma vernáculo sigue siendo una conducta socialmente inaceptable en la escuela, esto produce en el estudiante de los primeros grados una serie de desajustes emocionales y sociales que repercute en su bajo rendimiento y en fenómenos colaterales de deserción educativa.

1.2 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Las raíces del problema que se plantean en la presente investigación, se remontan a los años 1871, cuando se dio la emergencia de los mestizos y se sentaron las bases de la Reforma Liberal. La Reforma liberal agudizó las contradicciones específicas entre los ladinos y los indígenas, que ya venían marcándose desde la invasión del siglo XVI. Los indígenas fueron obligados por la fuerza a recibir la instrucción primaria a través del castellano y fueron consecuentemente asimilados a la cultura nacional por la fuerza, como mano de obra forzada en las fincas cafetaleras, en las plantaciones y en las haciendas. Los liberales no entendieron, desde esa época (1871-1944), la diversidad del país. Entendieron la Nación como la reunión de un sólo grupo culturalmente uniforme y se olvidaron de las diferencias culturales, económicas y sociales. Nunca entendieron y comprendieron la interculturalidad y la pluriculturalidad en la cultura y en el idioma.

El estudio sobre la incidencia de la lengua materna Q'ueqchí en el dominio y desarrollo de la lecto-escritura en el nivel primario, responde a la inquietud de encontrar respuestas al impacto que representa la aplicación de la modalidad educativa bilingüe, en el proceso educativo del país.

Pero la pluriculturalidad se viene dando en condiciones de desigualdad de los grupos étnicos, generando problemas de discriminación y reducción del grupo mayoritario maya, xinka y garífuna, a lo que en diversas ocasiones y circunstancias, se ha tratado de asimilar por medio de políticas homogenizantes e integracionistas a la sociedad dominante. Sin embargo, los grupos étnicos han mantenido contra todo obstáculo, los elementos culturales que los identifican.

En consecuencia, desde 1964 se han diseñado modelos educativos. Se trata de responder a las características de la población. Actualmente, con fundamento en el Acuerdo Gubernativo No. 726-95, la Educación Bilingüe Intercultural, surge como

una alternativa educativa, que tiende a responder a las necesidades, intereses y problemas de los educandos en su idioma y su cultura, promoviendo la unidad en la diversidad y la construcción de una sociedad justa, democrática y pluralista.

En este contexto, Guatemala está constituida por diversos grupos étnicos, en ella se hablan veintidos idiomas de origen maya, además el xinka, el garífuna, y el castellano, este último con carácter histórico oficial.

Las lenguas más utilizadas en el país es las de la familia máyense, seguidas del castellano y, por último el idioma del grupo garífuna. Hay que reconocer que el "status" de una lengua no depende el número de hablantes, sino más bien de su postura, respecto a la lengua dominante, en este caso, el castellano, que ha venido imponiéndose por más de quinientos años. Afirma que, si se quiere dar una educación acorde al ámbito del educando, sólo se puede lograr si se reconoce la realidad del niño guatemalteco desde la perspectiva de su lengua y su cultura.

En 1992, la UNESCO, declaró que el mejor medio para la educación lo constituye la lengua materna del educando, de ahí que tal aseercción se ha convertido en un axioma pedagógico muy reconocido y actualmente los expertos en educación, en su mayoría, coinciden en afirmar que las habilidades importantes de la lecto-escritura son fácilmente transferibles de una lengua a otra, y que el método más eficaz para su adquisición debe enseñarse en la lengua materna de la niñez.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1963, afirmaba que la discriminación entre los seres humanos por motivos de raza, color u origen étnico es un atentado contra la dignidad humana y debe condenarse como una negación de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Las experiencias en América Latina dan cuenta de la imposición al campesino de una escuela y educación castellana. Ello implica una fuerte alineación frente a su propia cultura, consecuencia de siglos de dominación. La preocupación estriba de que sus hijos, al no dominar el otro idioma y al no saber desenvolverse en la otra cultura, quedarán marginados y en la miseria como ellos.

A partir de investigaciones sucesivas y con el manejo del concepto de educación en función de la comunidad, a través de la reflexión de los valores tradicionales de la cultura autóctona y del rescate de lo perdido, busca situar a los escolares en la realidad pluricultural y multilingüe del país.

Son sorprendentes los resultados de la investigación que anuncian un cambio sustancial en la conciencia cultural del pueblo. La gran mayoría de los entrevistados se expresan a favor de una educación bilingüe, cuyos contenidos sean adaptados al campo y sobre todo, se inserten en la gran tarea de la tradición y del traspaso de los valores de "los antiguos" hacia las nuevas generaciones. Se hace evidente la aceptación y necesidad de la educación bilingüe intercultural, para afianzar la identidad y la interrelación cultural.

La educación del pueblo Q'eqchi es natural y espontánea, surge de la acción e influencia recíproca de los miembros de la sociedad sobre otros, habiendo alcanzado

un alto grado de desarrollo. Hace notar que el idioma es la base de la comunicación y transmisión de los conocimientos de generación en generación. Concluye que, la educación bilingüe imperante en nuestro país, es una alternativa de solución que viene aliviar en parte las necesidades en materia de educación de los distintos grupos lingüísticos de origen maya, que por más de quinientos años se les ha sometido a un proceso violento de castellanización, por medio de métodos, técnicas, procedimientos y maestros ajenos a su idioma y cultura. En ese sentido se recomienda que las autoridades e instituciones del país se interesen por implementar y apoyar la educación bilingüe como medio de superación de la población indígena.

La atención educativa de la población maya hablante a partir de 1930, sigue un proceso que puede resumirse en cuatro fases:

1. "En 1935, se inicia una nueva apertura educativa con el propósito de castellanizar de manera sistemática a la población escolar mayahablante, amparado por el artículo 12 de La Ley Orgánica de Instrucción Pública. Los propósitos de esta modalidad eran integrar a las diferentes étnicas a la cultura nacional por medio de maestros monolingües empíricos hispanohablantes.
2. En 1964 por recomendaciones del primer seminario sobre problemas de la educación rural guatemalteca, se crea la sección de castellanización bajo la tutela de la Dirección de Desarrollo Social Educativo Rural, mediante Resolución Ministerial No. 7,728/64; utilizando por primera vez en el ramo educativo, los servicios de personal bilingüe (maya-español), llamados Instructores Educativos. Su propósito era facilitar la integración poblacional del mayahablante a la cultura nacional.
3. En 1979 se formula el proyecto de Educación Bilingüe para ser ejecutada en los años 1980 a 1984. Los propósitos de esta modalidad educativa son mejorar la formación curricular y lingüística para la población mayahablante en cuatro áreas lingüísticas mayoritarias: Q'eqchí, Kaqchiquel, Mam y Q'eqchi'. Esta formación tuvo carácter experimental y sus resultados fueron exitosos.
4. En 1984 se institucionaliza el Programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural por Acuerdo Gubernativo No. 1093-84; adscrito a la Dirección de Desarrollo Socio-Educativo Rural del Ministerio de Educación. Se sientan las bases de una política innovadora dedicada a la atención educativa de la población mayahablante. Establece como objetivo general: proporcionar Educación Preprimaria y Primaria en forma bilingüe bicultural a la población indígena en general". (28:13)

Respecto al papel protagónico que ha jugado la iglesia en la educación del país, desde la evangelización en el siglo XVI, hasta las propuestas de incorporación de los indígenas a una cultura nacional, única y homogénea, expresa la educación

ha sido una práctica institucionalizada para que éstos sirvan a los ideales de orden y progreso dictados por las vanguardias económicas, políticas y sociales del país. Afirma que al niño indígena se le ha apartado de su medio de socialización natural para ingresarlo a un medio transplantado e impuesto en donde su cultura, lengua y valores son marginados o negados, a través de los métodos asimilacionistas los que han sido un total fracaso en materia educativa.

Al referirse al planteamiento de la educación bilingüe, la iglesia indica que las políticas de desarrollo para la población mayoritaria de Guatemala, específicamente la de educación, se venían planteando desde una invasión, como una mera asimilación e incorporación del indígena a la cultura occidental ladina. La deuda social que representa su marginación de los principales servicios básicos para subsistencia y la barrera idiomática que la mantenía incomunicada con la población hispanohablante y la resistencia por mantener su cosmovisión, con todos sus valores intrínsecos y sagrados, dieron origen al nuevo modelo de educación bilingüe, sustentada sólidamente en bases antropológicas, sociolingüística y filosóficas para la población indígena.

Este modelo ha sido planteado, implementado, desarrollado y evaluado por profesionales mayences, quienes con dignidad aceptaron la tarea de crear y desarrollar el esquema educativo pertinente a la población descendiente de la cultura milenaria de los mayas.

Después del Programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural, surge el proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, el cual se institucionaliza promedio del Acuerdo Gubernativo No. 726-95, como Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural DIGEBI, como una nueva alternativa educativa que responde a la realidad del país, definida como la influencia recíproca entre individuos o entre grupos sociales, una interacción entre diversos grupos étnicos (maya, xinka, garífuna y ladina), en respeto, dignidad, sensibilidad, convivencia y solidaridad entre las culturas.

Con relación a la investigación los estudios que se han realizado frente al problema han sido de carácter monográfico y no han tocado los aspectos sociológicos y económicos del problema. Los seminarios, por consiguiente, sólo han enfocado al carácter lingüístico y cultural, sin ahondar en las raíces de la asimilación de la cual han sido víctimas los escolares de la educación primaria en el país.

1.3 IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio pretende determinar que el proceso enseñanza- aprendizaje en lengua materna incide positivamente en el éxito escolar de los niños y niñas mayahablantes del área urbana y rural del municipio de San Benito, Petén, debido a que la lengua materna como medio de enseñanza-aprendizaje en la región norte hasta el momento, ha tenido poca influencia, lo que ha desencadenado en grandes porcentajes de repitencia, deserción y ausentismo escolar.

Por razones políticas, económicas, sociales y culturales, se le ha dado mayor importancia al castellano como medio de comunicación y de enseñanza aprendizaje, sin importar que la mayoría de la población maya que habita en el área rural guatemalteca, no hablan el idioma oficial.

El uso del castellano como idioma oficial, permite que la población escolar del área rural de origen Q'eqchí del municipio de San Benito, se vea en desventaja para lograr el éxito escolar. Esta situación de desventaja se marca más en el primero y segundo grado de Educación Primaria, en el que se lleva a cabo el aprendizaje de la lectura y escritura, que es base para el posterior éxito escolar del alumno. De lo anterior se sintetiza que la formación del niño Q'eqchí implica un doble esfuerzo por tener que aprender a hablar y escribir un idioma ajeno, en el proceso de lecto-escritura.

Este estudio es de gran importancia porque permite reconocer la importancia de la enseñanza en lengua materna como medio para lograr las metas educativas, así como el desarrollo individual y social de la persona. La lengua es el punto de partida del pensamiento humano, el mediador entre el pensamiento social transmitido y el pensamiento individual creador. La lengua materna, también es importante para alcanzar el éxito escolar en la Educación Primaria, especialmente en primero y segundo grado, porque permite un mayor porcentaje de permanencia y promoción y porque el educando aprende más rápido a través de su lengua materna que a través de otra lengua que no le es familiar. En este sentido, sólo existe éxito si existe entendimiento entre el alumno y el maestro.

1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La enseñanza actual que reciben las y los estudiantes en las Escuelas Normales, formadoras de maestros no genera una transformación, mucho menos una formación académica que permita al profesional egresado a estos establecimientos, acceder en el mercado laboral que requiere alta competitividad y eficiencia para el logro de mejores oportunidades de vida y mejor producción en el ámbito laboral educativo.

Es sabido que el profesor es el sujeto comprometido con la transformación, orientación y preparación científica y tecnológica de los estudiantes, pero la triste realidad revela que existe una diferencia en lo que se enseña en la escuela y las necesidades de una sociedad globalizada. Es notorio que no se toma en cuenta elementos culturales y educación endógena de la niñez; es decir, al olvidar el idioma materno, no se fomentan los esquemas mentales del estudiante que le permitan reflexionar, analizar, comparar, pues se le enseña en un idioma que no es el suyo, el cual solamente obstruye su aprendizaje y no le permite un crecimiento que sea de gran valor para su existencia.

De esta problemática, surge el planteamiento siguiente:

¿CUÁL ES LA INCIDENCIA DE LA LENGUA MATERNA Q'UEQCHÍ EN EL DOMINIO Y DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA EN EL NIVEL PRIMARIO?

1.5 ALCANCES Y LÍMITES

ALCANCES

La investigación se concretó especialmente en analizar la importancia de la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su incidencia en el dominio y desarrollo de la lecto-escritura de los alumnos de primero y segundo grado del municipio de San Benito, Petén. El área lingüística es la Q'eqchí tomando a las escuelas de Educación Primaria del municipio que imparten procesos iniciales de la lectura y escritura en condiciones de desigualdad.

Los resultados de la investigación se generalizarán a otras áreas geográficas que compartan los mismos fenómenos similares características.

LÍMITES

No se tomó en cuenta todas las escuelas del municipio. Fueron objeto de investigación siete escuelas del área Q'eqchí del área rural y urbana del municipio de San Benito, departamento de Petén.

No se tomaron en cuenta los grados: cuarto, quinto y sexto de las escuelas investigadas.

Solamente se investigaron los grados primero, segundo y tercer del Nivel Primario, por razones de ubicación del problema investigado.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 REALIDAD EDUCATIVA DE GUATEMALA

Por diversas razones: económicas, sociales, culturales y especialmente políticas, el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela primaria de Guatemala se realiza siempre en el idioma Castellano, por ser este el idioma supuestamente predominante, sin importar la diversidad lingüística del país. Sin embargo, las diferentes comunidades habitadas por personas Q'ueqchís, a pesar de este sistema mantienen su idioma materno.

La enseñanza en un solo idioma diferente al propio, ha sido un problema permanente para esta población, porque no responde a las necesidades y características propias de las comunidades.

El primer contacto de los niños y niñas, al ingresar a la escuela, es con el idioma Castellano, porque la mayoría de maestros y maestras que laboran en los establecimientos educativos, son monolingües castellanos, quienes han tenido una formación basada en un sistema de educación homogenizante que no toma en cuenta la realidad sociocultural y lingüística del país.

Los distintos institutos normales del país no cuentan con un pensum de estudios acorde a la realidad multicultural, multilingüe del país. Estos centros están influenciados por todo el sistema educativo que no permite el uso de la lengua materna en la escuela. Como resultado de esta realidad tenemos a docentes que egresan sin la preparación y la formación adecuada para satisfacer las necesidades culturales de las comunidades, de modo que utilizan como medio de enseñanza y comunicación el idioma oficial por desconocimiento, así como de la importancia del idioma materno como transmisor de conocimientos y de la cultura.

Por todo esto, el sistema educativo guatemalteco es un sistema monolingüe castellano homogenizante.

El sistema escolarizado no ha tomado en cuenta la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, por lo que no ha permitido obtener el producto que se espera de la educación que es lograr un desarrollo económico, social y cultural elevando los niveles de vida de los guatemaltecos y atendiendo a las necesidades según sus características.

2.2 PROBLEMAS DERIVADOS DEL MONOLIGÜISMO

En las comunidades mayas, los niños afrontan serios problemas de comunicación a su ingreso a los centros educativos del nivel primario. Esto trae como consecuencia el absentismo, la deserción y la repitencia escolar, que se da porque el niño, al encontrarse en un ambiente escolar en que no puede comunicarse y no

genera confianza, se siente ajeno a la escuela y opta por ausentarse o retirarse definitivamente de la misma.

Cuando los alumnos se mantienen en el sistema, es común la repitencia escolar, especialmente en el primer grado de primaria, que es donde se inicia el aprendizaje de la lecto-escritura, un proceso de por sí difícil y máxime si se da en un código lingüístico ajeno y que no maneja. Este proceso de lecto-escritura es un proceso básico para el desenvolvimiento en los grados inmediatos del nivel primario.

Es notorio el problema de la repitencia escolar en el primer grado. Las autoridades educativas hacen referencia de este problema para determinar la falta de éxito escolar. Estos casos se ven más marcados en las áreas rurales del habla Q'ueqchí en las que según el anuario estadístico del Ministerio de Educación de 1999, la deserción en el área rural es de 14% y 18% de no-promoción en relación con las áreas urbanas donde el uso del idioma oficial es más frecuente la deserción es de 6% y la no-promoción alcanza solamente el 12%.

Sin embargo, hasta el momento el sistema educativo nacional no ha tomado en cuenta estas realidades, lo que hace que la lengua materna Maya esté siendo desplazada poco a poco por el castellano y los alumnos que logra mantenerse en este sistema, que son de la cultura Maya, van cambiando sus actitudes hacia su propio idioma y cultura en forma negativa. Al mismo tiempo el egresar del nivel primario, a pesar del monolingüismo Castellano imperante, se tienen

deficiencias en el manejo oral y escrito de este idioma, por no contar con una metodología apropiada para su enseñanza y a la vez también se va perdiendo el idioma Maya en el ámbito oral y sin conocimiento del nivel escrito.

2.3 EL PAPEL DE LA DIGEBI

En las escuelas que pertenecen a la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) “se están haciendo esfuerzos por atender a la población Maya y responder a las necesidades e intereses de las comunidades al proporcionar una educación Bilingüe a los alumnos de pre-primaria, y a los alumnos de Primero a Tercer grado del nivel primario, es decir, utiliza el idioma Maya tanto en forma oral como escrita, y así mismo el idioma Castellano como una segunda lengua; sin embargo, sólo se ha cubierto el Ciclo de Educación Fundamental”. (8:25)

Aún así, se tienen deficiencias por la deficiente formación de los maestros en Educación Maya o Bilingüe y porque las políticas educativas no contemplan el uso del idioma materno en el proceso educativo.

2.4 CONCEPTUALIZACIÓN GLOBAL DEL INTERCULTURALISMO

A lo largo de la historia han existido diversas formas de abordar la diversidad cultural y las relaciones entre poblaciones culturalmente diferenciadas en lo racial, la identidad étnica, la expresión lingüística, las creencias y prácticas religiosas y la pertenencia nacional. Algunos de estos sistemas, aún muy vigentes y extendidos, son claramente modelos de exclusión y dominación social de unos grupos étnicos y pueblos sobre otros. “Entre esos modelos se ubican el racismo y la xenofobia (o

rechazo del extranjero y del foráneo), con todas sus implicaciones de discriminación y segregación. El etnocidio, el holocausto, y el apartheid, la limpieza étnica, son algunas de sus manifestaciones en distintas épocas y lugares”. (13:16)

2.4.1 ASIMILACIONISMO

Otros sistemas se han formulado, por el polo dominante de la relación interétnica, como (supuesto) modelo de inclusión. Uno de ellos es el asimilacionismo o asimilismo, concretado en distintas formas como, por ejemplo, occidentalización, americanización, anglicización, etc. En Guatemala el asimilismo se ha revestido con determinadas concepciones de la aculturación, del indigenismo, del integracionismo e incluso de las variantes de la fusión cultural son también asimilacionismo, si bien otros autores subrayan algunas diferencias, pues en la fusión se parte de que todos los segmentos socioculturales presentes pueden y deben aportar y, en segundo lugar, se concibe la posibilidad y conveniencia de producir nuevas síntesis o situaciones, aspectos éstos que no están presentes en el asimilacionismo.

En cualquier caso, el asimilacionismo y la fusión tienen en común que “ambos implican un proceso de pérdida de cultura. En el primero, uno debe abandonar su cultura (totalmente, o dejándola en todo caso reducida a su ámbito íntimo, familiar y comunitario) para acceder a la cultura dominante; en el segundo modelo, todos trastocan lo propio para configurar un nuevo molde sociocultural. En este rasgo común, el que diferencia a estos dos sistemas respecto del pluralismo cultural”. (13:16)

2.4.2 Pluralismo cultural

Modelo internacionalmente hegemónico desde la postguerra (segunda guerra mundial), y más marcadamente desde los años sesenta, en contextos o países de paz y democracia. Esta filosofía de la diversidad parte, precisamente, de que no es legítimo destruir o trastocar de esa forma las culturas y de que es perfectamente posible la unidad en la diversidad. El pluralismo cultural ha sido entendido y formulado también de muchas formas pero, a nuestro entender, puede sintetizarse en dos grandes principios: la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades (principios que podemos denominar de ciudadanía común o general) y el respecto a las diferencias etnoculturales (o derecho a la diferencia).

2.5 MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDAD

Durante los años setenta y ocho el pluralismo cultural ha servido en determinados países con sistemas democráticos y con estados de derecho como el marco de impulso de nuevas políticas y programas educativos, sanitarios, de participación ciudadana y públicas, de asistencia jurídica, de trabajo social, etc., que ha sido –y todavía son- categorizados como multiculturalismo.

2.5.1 El multiculturalismo

El multiculturalismo ha enraizado especialmente en países como Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Holanda y Nueva Zelanda, así como en otros países del

norte y occidente de Europa, y más recientemente de la Europa del Sur. A todo ello hay que añadir las importantes y nuevas experiencias en Bolivia y otros países latinoamericanos, así como su utilización, como marco de referencia, por Naciones Unidas. Este término es usado tanto en su sentido fáctico o de hecho (diversidad cultural existente en un determinado territorio) como en su acepción normativa o axiológica (como debe procederse a organizar la vida social y pública).

Los aportes positivos del multiculturalismo –tanto mediante las nuevas políticas públicas en él inspiradas, como mediante programas diversos de iniciativa social- son evidentes en cuanto a propagar un mayor respeto de las culturas y los pueblos, reformar la escuela, potenciar la lucha contra el racismo y la discriminación, ir adecuando las instituciones del Estado a su contexto pluricultural y multilingüe, etc. A pesar de todo ello, en los últimos años el multiculturalismo viene siendo objeto de críticas crecientes tanto desde un ángulo político como científico-social. “No en este lugar para tratar este punto con extensión, pero sí para señalar que autores prestigiosos y partidarios del pluralismo cultural han señalado con argumentos diversos que el multiculturalismo puede (y de hecho así ocurre y está ocurriendo en distintos contextos) llevar a límites extremos las diferencias, culturalizar las desigualdades, olvidando otros sistemas de jerarquización social como son los de clase y género, fragmentar la vida social, y en definitiva no servir plenamente de instrumento para la construcción de la unidad en la diversidad”. (13:17)

Es importante aclarar que estos efectos negativos o inesperados del multiculturalismo son parte del complejo y legítimo proceso de afirmación de las identidades y de movilización por el reconocimiento y ejercicio de los derechos de los grupos étnicos y los pueblos indígenas.

Al enumerar esos riesgos y debilidades del multiculturalismo, concretamente el referido a la culturalización de las desigualdades, debe señalarse que una de las ventajas de la perspectiva intercultural es precisamente que, al tratar no sólo de exigir el reconocimiento de las diferencias sino también aprovechar las convergencias y puntos comunes, permite una mayor sensibilidad a esas variables de clase y género al potenciar los encuentros entre mujeres y sectores desfavorecidos o en condiciones de pobreza de diferentes culturas. Eso no libra al interculturalismo de la posibilidad de ser interpretado o utilizado para posiciones culturalistas. Más bajo consideraremos otras posibilidades tergiversaciones del interculturalismo.

2.5.2 La interculturalidad

Como el multiculturalismo, la interculturalidad debe ubicarse dentro del pluralismo cultural. “En el proyecto Q’anil nos sumamos a aquella posición que sostiene que la interculturalidad está tomando fuerza desde distintos campos de la

teoría y de la praxis social (como la educación, teoría de la comunicación, mediante, estudios migratorios, filosofía, trabajo social, movimientos antirracistas, etc.) precisamente porque trata de superar las limitaciones del multiculturalismo. Y trata de hacerlo añadiendo, a los dos grandes principios mencionados (la igualdad de derechos abordada en el multiculturalismo: la intensa interacción que de hecho hay entre las culturas". (13:18)

La interculturalidad tiene en cuenta no sólo las diferencias entre personas y grupos sino también las convergencias entre ellos, los vínculos que unen, la aceptación de los derechos cuando éste es el caso, los valores compartidos, las normas de convivencia ya legitimadas y aceptadas, las instituciones comúnmente utilizadas aunque requieran adaptación y mejora, los intereses comunes en desarrollo local, la identidad nacional en algunos casos, y otros puntos en común.

Como planteamiento dentro del pluralismo cultural, multiculturalismo e interculturalidad comparten numerosos rasgos. He aquí algunos de ellos:

1. la afirmación inequívoca de igualdad de todos los seres humanos y de que todos nacemos por naturaleza libres e iguales ante la ley;
2. el convencimiento de la igualdad de todas las culturas, en el sentido de que todas ellas son expresiones creativas y genuinas de la Humanidad y de que en todas ellas se presentan bagajes complejos y valiosos de conductas y formas de significación e interpretación de la realidad natural y social;
3. la defensa de la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de todos los ciudadanos ante la ley,
4. una actitud antirracista y antidiscriminatoria,
5. la valoración positiva de la diversidad sociocultural existente en la sociedad y en la humanidad en general,
6. el respeto de las otras culturas,
7. el reconocimiento del Otro como tal en sus códigos, capacidades, costumbres, etc. y como interlocutor de uno.

Pero hay determinados aspectos que, a medida que se va criticando el multiculturalismo y mostrando sus límites y que se va construyendo un modelo alternativo, van apareciendo como más propios de la interculturalidad; rasgos que, en cualquier caso, y sin ser exclusivos del interculturalismo, son siempre más enfatizados en textos y programas de interculturalismo que desde posiciones multiculturalistas. He aquí algunos de ellos:

1. el convenio de que hay vínculos, valores y otros puntos en común entre las culturas,
2. la concepción de que las culturas no se desarrollan aisladamente sino en interacción y en constante cambio e interdependencia entre ellas, no siendo suficientes en sí mismas sino que se necesitan unas de las otras;
3. la conciencia de que es preciso aprender a convivir entre culturas diferentes;
4. la necesidad de potenciar el interés de las personas por las culturas ajenas o por determinados aspectos de ellas;
5. un cierto grado mínimo de distanciamiento crítico de las personas respecto a la propia cultura, sin que ello signifique merma en la identificación étnica o cultural de la persona o en su sentido de pertenencia;
6. la búsqueda y aprovechamiento de las convergencias, intereses comunes, etc., a que antes nos referíamos;
7. una voluntad y disposición clara de aprender del Otro y su cultura;
8. el esfuerzo por prevenir los conflictos interétnicos y por regularlos y resolverlos pacíficamente;
9. la superación no sólo del etnocentrismo (actitud de considerar y juzgar al Otro desde los códigos o parámetros culturales de uno) sino también del extremo relativismo cultural, entendido éste como el convencimiento de la inconmensurabilidad de las culturas; se trata de no confundir el respeto a otra cultura con la indiferencia o la evitación del necesario debate;
10. la tolerancia hacia los demás siempre y cuando no cometan violaciones de los derechos humanos.

Llegados a este punto, es preciso preguntarse: entonces, ¿Qué es la interculturalidad?, ¿Todo eso? ¿Cómo podemos identificar lo nuclear en esa maraña de aspectos?

2.5.3 CONCEPTUALIZACIÓN DE PARTIDA DE LA INTERCULTURALIDAD

Aquí se propone una definición a partir de: a) el contexto sociopolítico donde puede y debe darse la interculturalidad, b) la clave relacional que entraña la interculturalidad, y c) los principios de fondo en los que debe basarse y fundamentarse.

Considerandos previos

Antes de pasar a considerar la definición, es preciso hacer los siguientes considerandos respecto al pluralismo, la insuficiencia del multiculturalismo, la necesidad de la interculturalidad, su viabilidad y, finalmente, el contexto de desigualdad y discriminación. Consideramos:

Primero, que la conceptualización de interculturalidad se enmarca dentro del pluralismo cultural, como modelo válido e internacionalmente reconocido en los países democráticos para abordar y gestionar la diversidad cultural.

Segundo, que respecto al multiculturalismo sus limitaciones son innegables. Es insuficiente para la construcción de la nueva unidad nacional que figura en los Acuerdos de Paz, debido a que tiende a llevar límites extremos las diferencias e ignorar las convergencias. El multiculturalismo tiende en la práctica a abordar no la convivencia sino la coexistencia y puede ser fácilmente manipulado ideológicamente y políticamente por las elites de las culturas dominantes y dominadas. La insuficiencia del multiculturalismo queda de manifiesto al contemplar algunos de los desafíos que entraña la agenda de la paz en Guatemala. “Los compromisos derivados de los Acuerdos de Paz exigen esfuerzos de concertación y coordinación multisectorial e interinstitucional; para la tarea de la adecuación institucional se precisan instituciones cualitativamente diferentes; para impulsar una agenda común de desarrollo; para trabajar por los derechos específicos en función del grupo, pero en el marco de la unidad nacional, una unidad no impuesta sino voluntaria y deseada”. (13:23)

Tercero, que la interculturalidad es necesaria en la actual conyuntura de Guatemala porque el proceso de construcción nacional que implica la Agenda de la Paz, requiere de una intensa y continuada participación activa y conjunta de todos los actores sociales, económicos e institucionales presentes en la sociedad guatemalteca (sociedad civil y Estado). Dichos actores tienen trayectorias históricas y conjuntos culturales muy diferenciados (identidades, idiomas, organización social, normativas, cosmovisiones), lo que presenta desafíos múltiples de cara a la obligada y compleja interacción de dichos actores en el proceso de construcción del Estado-Nación. Entre estos retos podemos destacar los siguientes: reconocimiento del Otro como interlocutor en igualdad, conocimiento de las otras culturas, valoración de desconfianzas, temores, prejuicios y estereotipos, realización del aprendizaje mutuo, establecimiento de comunicación efectiva en el diálogo y el debate, trabajo conjunto y efectivo en la elaboración y negociación de propuestas y políticas, etc.

Cuarto, que a pesar de las grandes dificultades para potenciar desde ya la interculturalidad (desigualdad existente, desconfianza, etc.) este planteamiento es viable hoy día en Guatemala siempre que se acierte en su definición y en su implementación, explicándose nítidamente y no como una solución general. Aunque “los pueblos indígenas han sido particularmente sometidos a niveles de discriminación de hecho, explotación e injusticia por su origen, cultural y lengua, tal y como se indica en los considerandos del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, no hay que olvidar los aspectos también existentes de influencia

mutua positiva y de convivencia entre los pueblos de Guatemala a lo largo de su historia y la presencia actual de algunos espacios de respeto y colaboración”. (13:25)

Quinto, que su formulación debe tener en cuenta el contexto de discriminación étnica secular, de fuerte desigualdad socioeconómica y de participación política y distribución del poder muy desigual entre ladinos e indígenas, contexto en el cual, desde la cultura dominante puede entenderse y utilizarse la interculturalidad como mero culturalismo o principio genérico de buena voluntad de llevar a cabo. Desde las culturas dominadas puede verse como una forma más sofisticada de asimilación o integracionismo, existiendo por lo tanto un considerable recelo e determinados líderes y organizaciones.

Sexto, que la necesidad actual de la interculturalidad es muy aguda debido a que la sociedad guatemalteca está en un proceso de transición, algunas de cuyas características más sobresalientes son el predominio del pacto social y político que posibilite y conduzca a buen puerto esa transición, la existencia de una agenda política muy abierta y numerosos e importantes puntos simultáneos, el desafío central del perfil un proyecto válido y consensuado de reconfiguración del Estado Nación.

2.6 ADECUACIÓN CURRICULAR PARA UN PAÍS PLURILINGÜE Y MULTICULTURAL

La interpretación de la adecuación curricular en los términos de una adecuación intercultural presenta una conclusión lógica y necesaria a la que se arriba tras analizar atentamente la filosofía, las estrategias y los contenidos de la adecuación curricular. Si la adecuación es ajustarse a la realidad, es imperativo comprender cuál; es y cómo es nuestra realidad concreta.

Una de esas grandes dimensiones es la Realidad Socio Cultural: “23 idiomas hablados en el territorio, de los cuales 21 pertenecen a la familia maya, uno, el castellano, inscrito en un grupo de lenguas europeas de origen latino y otra, el garífuna, a la familia arawac; una multiplicidad de culturas y variantes culturales, entre los cuales se reconocen dos grandes corrientes civilizatorias la maya y la occidental; y, finalmente, una desigualdad profunda entre étnias, lenguas y culturas por razones históricas. De aquí se han afirmado políticas asimilistas que pretenden hacer tabla rasa de las diferencias lingüístico-culturales homogeneizando la población guatemalteca a las pautas del mundo occidental y al idioma castellano”. (14:13)

En la medida que la adecuación curricular apunta a adecuar la educación a la realidad del país, en vez de regirse por un ideal abstracto de educación y educando, no puede desentenderse de la compleja gama de situaciones lingüísticas y culturales que singularizan a Guatemala en el concierto de las naciones.

Adecuar la educación de Guatemala equivale a decir adecuarla a las lenguas y culturas que son la realidad de Guatemala, esto significa, en otras palabras, hacer educación intercultural.

Se plantea un curriculum intercultural, debido a que los procesos históricos de contacto cultural entre las sociedades indígenas y las sociedades mestizas de corte occidentalizante han dado lugar a nuevas síntesis culturales que no permiten definir a estas culturas como cosmos separados y autónomos.

Las culturas indígenas actuales son el producto de un proceso histórico que truncó compulsivamente su trayectoria independiente.

Algunas características del curriculum intercultural:

En primer lugar intercultural quiere decir entre culturas, de aquí que un curriculum intercultural representa “la base curricular de una educación entre culturas: las culturas que coexisten en el marco de naciones diferenciadas desde el punto de vista étnico, lingüístico y cultural. En segundo lugar, el curriculum intercultural sustenta una educación enraizada en la cultura materna del niño, su ambiente natal, su entorno social y ecología, la cosmovisión y la historia de su grupo de pertenencia, su lengua materna, las necesidades, los intereses, los problemas de su familia y comunidad, los valores étnicos y estéticos de su etnia. Pero, el concepto de interculturalidad, al conllevar la idea de educación entre culturas, no pretende encerrar al niño en su ambiente étnico sino vincular gradual y su equilibradamente en otros escenarios culturales; pretende abrirlo a la experiencia de otros conocimientos, saberes, valores, etc.; pretende finalmente, formar actitudes de aprecio y respeto por las diferencias culturales, desarrollando en el niño capacidades reflexivas y críticas que lo coadyuven para desenvolverse en un contexto cultural de un país heterogéneo”. (14:13)

Una educación intercultural parte del niño y su comunidad, de la realidad en la que se halla inmerso el niño; procura formar un hombre nuevo que contribuya a los procesos de desarrollo comunitario, étnico e interétnico. En este enfoque se recupera la vinculación entre las tres instancias educativas principales: La familia, la comunidad y la escuela.

Un curriculum intercultural integra las áreas curriculares, no divide el saber en ámbitos de especialización, sino que trata de interrelacionar las diferentes áreas del conocimiento (siguiendo la lógica ríos culturales, pretende abrirlo de su naturaleza de Inter.).

En conclusión, la interculturalidad es una condición *sine quanon* del proceso de adecuación curricular en un país de muchas culturas e idiomas, como Guatemala. También representa un avance en la concepción de un modelo de educación que ya no es asimilista (etnocida) sino pluralista.

2.7 EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y CULTURA MAYA

La educación intercultural, en nuestro caso, ausculta dos facetas necesarias: el rol con la cultura maya, como cultura de resistencia y el de la cultura occidental como dominante. Desde este espacio se tratará únicamente el imperativo educativo de emerger desde la cultura maya.

“Una educación intercultural tiene carácter nacional y en este sentido contempla una serie de objetivos educativos que son válidos para todos los niños guatemaltecos. Ello es congruente con algunos de los principios básicos de la Guías Curriculares mínimas para el nivel nacional como lo son la flexibilidad, la horizontalidad, la relevancia y la pertinencia del currículum a las características del educando. Sin embargo, es sumamente necesario tener en forma desigualitaria diferentes lenguas y culturas, dada la mentalidad y el sistema colonial que heredamos desde el siglo XVI y es a esos educandos en condiciones culturales desiguales a quienes tiene que brindar una educación que considere sus características sociales e individuales”. (14:14)

A pesar que Guatemala es múltiple en idiomas, cultura y étnicas que le dan su configuración original, esta riqueza de la heterogeneidad siempre fue asumida como un problema y no como valiosos recursos educativos. Una mentalidad antigua y arraigada que lleva a subestimar parte es la atribución de un valor superlativo a la cultura de origen occidental.

No obstante estas representaciones estereotipadas y de la discriminación que afecta al pueblo maya; Guatemala sigue siendo un país plurilingüe y multicultural. Esta es su calidad y por tanto, su fuerza, su valor y su potencialidad. En este orden de ideas, el patrimonio cultural de las comunidades lingüísticas de las que procede el educando, representa su identidad y por tanto, un recurso educativo útil e indispensable para promover su desarrollo integral, desde el punto de vista psicopedagógico y como un derecho fundamental de las personas, independientemente de su adscripción étnica.

Congruente con este introito, la educación intercultural debe, en un primero y obligado momento, “afianzarla identidad cultural del niño maya. Una educación que se fundamenta en esa cultura, la valoriza y desarrolla sin perjuicios de su articulación con la sociedad global: Una educación en la que la niñez maya hable sobre su realidad identidad cultural. Reflexione sobre ella y la conozca de una manera cismática”. (14:14)

Una primera consideración de carácter universal es que cuando hay coherencia entre la cultura de los niños y la educación escolar, estos aprenderán en forma más fácil, rápida y efectiva. Consecuentemente, en la educación con niños mayas deberá enfocarse la identidad cultural maya como base a partir y a través de la cual articular el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto no quiere decir, desde luego, aislar a los niños en su ambiente comunitario, excluyéndoles del conocimiento de otras situaciones y referentes culturales. Tampoco se está aludiendo a una renuncia a la tarea educativa de la escuela, ya que algunos piensan que los niños ya saben lo que deben saber sobre su cultura, o lo pueden aprender viviendo en su comunidad.

A semejanza de lo que se dice con respecto a la cultura es frecuente escuchar que los niños ya hablan su lengua y por ende no necesitan aprenderla a través de la escuela pero, pensemos bien: ¿Por qué no se cuestiona la enseñanza del español a niños de habla hispana?

Del mismo modo ¿Por qué en un país como Italia, para dar un ejemplo, se acepta la enseñanza de la historia y geografía nacionales, cuando se sabe que estos conocimientos forman parte de la cultura procedencia del niño italiano?.

Las dudas o negativas sobre la presencia de la cultura maya en la escuela, en realidad, encubren una falta de tolerancia y de estima por esta cultura. Dado que no se les considera cultura y lenguas dignas de ser enseñadas, la escuela las ignora e impone la lengua español y la cultura ladino-occidental. Muchas veces estas ideas son manifestadas de manera inconsciente porque están enraizadas en el substratum colectivo, pero sea cual fuere el origen o la intención de estos juicios, recordemos los efectos de una educación que se concebido e impartido adaptándola a un hipotético niño de cultura ladino-occidental y habla español: alineación y falta de identidad cultural, vergüenza étnica y problemas de adaptación en otros ambientes culturales, bajo rendimiento, fracaso y deserción escolar, dificultades de aprendizaje del castellano como segunda lengua, etc. en una palabra la desintegración de la personalidad.

Para entender el sentido de nuestras palabras sobre la cultura del niño maya y la escuela, conviene hacer dos consideraciones.

La nueva estrategia curricular concibe la educación como un proceso de formación de personas (los niños y niñas), o sea, como “un proceso de desarrollo integral del estudiante, antes que como un mero proceso de transmisión de información. No toda la cultura (valores, conocimientos históricos, saber científico, etc) se aprende por la vía informal, a través del contrato cotidiano y espontáneo con los padres y otros miembros de la comunidad donde se reside. La educación escolar, por consiguiente, tiene como finalidad ampliar, profundizar y desarrollar el conocimiento que el niño tiene de su propia cultura”. (14:15)

Sabemos, además, que los niños adquieren realmente nueva información (nociones, ideas, conocimientos, etc.) siempre y cuando se desarrolle en ellos el proceso de formación, esto es, el ejemplo. Si no se ejercita en el niño su capacidad de observar fenómenos de su realidad, será improbable que él desarrolle la observación y adquiera nociones sobre fenómenos desconocidos pertenecientes a una realidad cultural ajena. Lo mismo podríamos decir con relación a la capacidad de clasificar o valorar.

Esos procesos son creados por la escuela, sino que la escuela a través de acciones sistemáticas que responde 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 respuestas a los problemas de su vida cotidiana y no olvidemos que todas esas capacidades existen en concreto y se incrementan en estrecha vinculación con el desarrollo de facultad del lenguaje”. (14:15)

Sabemos que el aprendizaje es un complejo 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 puede incorporar nuevos conocimientos. Estos entran en relación con los aprendizajes previos, interactúan con ellos modificándolos y ampliándolos para finalmente quedar incorporados en el patrimonio de conocimientos, ya enriquecido con los nuevos elementos. Si no hay relación entre los aprendizajes anteriores y nuevos, la educación se hace más difícil, y el niño tendrá problemas para retener las informaciones que la escuela le transmite.

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 cultura de la misma manera que 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 quizá 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 sacrificar 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”. (14:16)

Imaginémonos nosotros si fuéramos obligados a aprender todo en una lengua extranjera. Al hacer 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 hay 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 a su formación intelectual y cultural”. (14:16)

Cuando hablemos de personalidad, no sólo estamos considerando factores cuales de maduración psicointelectiva del educando de acuerdo a su edad, ya que el concepto de personalidad abarca también su medio de expresión y su aprendizaje de la lengua materna abarca las cosas que ve y que oca, 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 a pensar 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, considere 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 o ignorarla, es suprimir una parte esencial de la personalidad del niño, la escuela debe insertarse en el proceso de socialización del niño en su ambiente familiar y comunitario para respaldarlo y mejorarlo, no para crear contradicciones.

Actualmente se considera que, la educación es un proceso que promueve la formación integral del educando en un ambiente multilingüe, multiétnico y pluricultural, capacitándolo para convertirse en agente de su propio desarrollo y de la sociedad guatemalteca en la cual coexiste y convive justa y democráticamente.

Es entendida, como la modalidad educativa que responde apropiadamente a la realidad humana del país, “su implementación satisface las necesidades básicas de la comunicación, la convivencia en armonía, mejora la eficiencia de los servicios educativos, mediante una educación pragmática acorde a la idiosincrasia de las diversas etnias del país”. (15:13)

En síntesis vamos a decir que es un proceso de orden lógico, dosificación y graduación, para llegar al desarrollo de las potencialidades máximas del individuo a través de la lengua materna y la no materna.

Es sistemática y científica, “se da a través de reglas y procedimientos para la consecución de los objetivos y las metas. Sus contenidos son producto de la investigación de la vida, susceptibles de ser comprobados y evaluados”. (15: 14)

La educación bilingüe intercultural esta orientada a la formación integral del individuo, el fortalecimiento de la identidad cultural de las étnicas del país; tiende a desarrollar los aspectos cognoscitivos, psicobiosociales y culturales.

Posee un curriculum pertinente que propicia la participación creativa, reflexiva y dinámica basado en su cultura, sin desplazarla. Permite que cada grupo étnico se eduque en su propia cultura, para asegurar, vigorizar y afirmar su identidad social y cultural. Porque como base los conocimientos y valores de la cultura propia del educando.

Dentro del contexto de respeto de hecho y derecho, fortalece la cultura a la cual pertenece el educando y desenvolverse en otra, sin dejar de ser lo que es. Inculca el respeto y derecho en forma consciente, en el contexto pluricultural y multiétnico del país.

2.8 EDUCACIÓN BILINGÜE

Es la planificación de un proceso educativo en el cual se usan como instrumentos de la educación la lengua materna de los educandos y una segunda lengua, con el fin de que éstos se beneficien con el aprendizaje de la segunda lengua a la vez que desarrollan y mantienen su lengua materna. (15:11)

2.8.1 BILINGÜISMO ADITIVO Y SUSTRATIVO

El bilingüismo aditivo, que “es un enriquecimiento personal de la adquisición de una segunda lengua, al mismo tiempo, fomenta sistemáticamente el desarrollo de la lengua y cultura materna”. Se asocia a la política pluralista, que en términos generales, permite que los alumnos consoliden no sólo la lengua materna, sino a la vez, afiancen la segunda lengua para que se desarrollen las destrezas y dominios en ambas lenguas y culturas, propugnando la unidad en la diversidad de la sociedad guatemalteca”. (1:12)

El bilingüismo sustractivo, en cambio, consiste en la pérdida de la lengua materna en el proceso de adquisición de una nueva. “Se asocian con la política asimilista, cuyo objetivo principal es desplazar lingüística y culturalmente a los niños de extracción indígena para acceder a la cultura dominante ladina”. (16:12)

Es imprescindible hacer notar que en Guatemala hace falta superar algunos retos de la educación bilingüe para que madure su proceso y poder aspirar a otros niveles mayormente enriquecedores.

La aseveración que antecede encuentra justificación, es que la cobertura de DIGEBI aún es reducida por la presencia de escuelas monolingües castellanas; razón por la cual se enfoca el bilingüismo aditivo y sustractivo, cuyas ecuaciones son:

2.9 PROYECTOS DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

Los proyectos de Educación Bilingüe Intercultural, dentro de ellos el Proyecto Q'nil enfatizan que el bilingüismo debe partir de lo siguiente:

- Un planteamiento pluralista sobre las relaciones que debería haber entre actores culturalmente diferenciados en el contexto del Estado democrático y participativo y de la Nación pluricultural, multilingüe y multiétnica;
- La promoción sistemática y gradual, desde el Estado y desde la sociedad civil, de espacios y procesos de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia.
- Sobre la base de tres principios:
 1. “El principio de ciudadanía, que implica el reconocimiento pleno y la búsqueda constante de igualdad real y efectiva de derechos, responsabilidades, oportunidades, así como la lucha permanente contra el racismo y la discriminación;
 2. el principio del derecho a la diferencia, que conlleva el respeto a la identidad y derechos de cada uno de los pueblos, grupos étnicos y expresiones socioculturales de Guatemala; y
 3. el principio de unidad en la diversidad; concretado en la unidad nacional, no impuesta sino construida por todos y asumida voluntariamente”. (13:27)

2.9.1 Explicación y fundamentos

La definición anterior tiene tres partes articuladas que denominaremos parte contextual, nuclear y fundamentadora. La parte contextual ubica la interculturalidad como expresión específica dentro del modelo del pluralismo cultural y, más concretamente, como rasgo necesario e imprescindible en el sistema democrático y la nación pluricultural.

La segunda parte de la definición es la parte nuclear pues en ella se enfatiza lo verdaderamente distintivo y de fondo, lo que diferencia la interculturalidad de las versiones más usuales del multiculturalismo. Al tratar de ser coherentes con la idea

y el propósito de unidad en la diversidad, desde la posición intercultural se promueve explícitamente la interacción positiva, trabajando intensamente esa área de las relaciones que de hecho y en los que más diversos ámbitos y dimensiones hay entre las culturas. En esta sección nuclear de nuestra definición, se indican también las características más notables de ese tipo de relación.

La tercera parte de la definición es la parte fundamentadora, donde se formulan los principios que deben guiar en todo momento la acción intercultural. En esos tres principios aparecen con claridad las ideas (que ya se han constituido en lemas) de igualdad pero diferentes y de unidad en la diversidad.

Pluralismo no asimilacionista

En cuanto a la perspectiva pluralista, es importante asumir que se trata de una propuesta no asimilacionista. La asimilación es un modelo de organización social que incorpora paulatina o bruscamente la cultura de los pueblos indígenas a la cultura ladina o a la cultura nacional de base ladina resultando en la pérdida de identidad.

Interculturalidad como meta y como plan de acción

Cuando proponemos la interculturalidad como planteamiento acerca de las relaciones humanas que debería haber, estamos asumiendo, que esta perspectiva marca una meta, una finalidad. La interculturalidad señala como objetivo a alcanzar la armonía entre las culturas del mundo y; a los efectos de Guatemala, la armonía entre sus pueblos y expresiones socioculturales. Ahora bien, nuestra conceptualización va más allá de esa postulación de una meta, indicando que la concebimos también como una propuesta de promoción desde ya de esas relaciones. Es meta y es instrumento, es objetivo y es plan de acción.

“Consideramos que ambas caras de la interculturalidad son compatibles y complementarias, primero, por ocurrir así en toda línea de pensamiento y acción y, segundo, porque no debemos caer en las posturas un tanto lineales, esquemáticas y peligrosas en sus consecuencias de primero la coexistencia y luego la convivencia, o primero multiculturalidad y luego interculturalidad, que en el fondo están basadas en el desconocimiento de los espacios históricos y presentes de interculturalidad y en la desconfianza acerca de lo que la gente e instituciones son capaces de hacer”. (13: 29)

Interculturalidad y construcción del Estado-Nación democrática y plural

La perspectiva intercultural es una de las vías que potencian la consolidación de la democracia y la construcción de la nación sobre bases de pluralismo. Pero, sobre

todo, sin democracia y pluralismo no pueden prosperar las relaciones de interculturalidad. Esa contextualización en el Estado-Nación es determinante e imprescindible para evitar el riesgo de que la idea y meta de interculturalidad quede en mero culturalismo. Hay que añadir que ese peligro no atañe sólo a la interculturalidad sino a cualesquiera propuesta en términos marcadamente etnoculturales.

La cuestión de la igualdad o equidad entre las partes

Un argumento consistente en contra de esta posición de postular la interculturalidad no sólo como meta sino también como vía o camino mediante la promoción sistemática y gradual de nuevos espacios y más claros procesos de interacción positiva, es aquel que afirma que no puede haber interculturalidad mientras no haya igualdad. Ciertamente es difícil cuando no es imposible la relación de armonía entre partes absolutamente desiguales en poder y riqueza. Este argumento cae sin embargo en el error de anteriores planteamientos desde posiciones progresistas, cuando se afirmaba de que no son posibles determinados cambios (por ejemplo, la emancipación de la mujer) mientras no se den antes otras transformaciones cruciales (la desaparición de las clases).

Nada sería posible en el plano de las interacciones si hay que esperar a la igualdad plena. Otra cosa, tal y como se asume en la definición, es la necesidad de avanzar en una mayor igualdad. Pero, lo más importante a contra-argumentar es que “la posición de interculturalismo exige que entre los actores interrelacionados haya una situación de equidad y reconocimiento, aspectos ambos explícitos en la definición (principio 1 y 2). El argumento de la imposibilidad o no conveniencia de la interculturalidad pierde fuerza cuando dejamos de ver la sociedad sólo en términos generales. También se ve disminuida cuando resaltamos los muchos espacios, situaciones y procesos diferentes que en ella hay y las conyuturas que propician las relaciones de intercambio positivo y convivencia”. (13:31)

Un término relacional

La interculturalidad es, por tanto, una relación de armonía entre las culturas; dicho de otra forma: una relación de intercambio positivo y convivencia social entre actores culturales diferenciados.

Podríamos haber comenzado, como ocurre en otras definiciones, afirmando que la interculturalidad es una mentalidad tolerante o una actitud ante el Otro. Entre las muchas posibilidades de definición nuclear de interculturalidad hemos optado por aquella que se centra y prioriza lo que nos parece la aportación esencial de esta nueva corriente que es el interculturalismo. Lo distintivo de la interculturalidad respecto del multiculturalismo es el poner el acento, no tanto (o no sólo) en la diferencia entre los grupos, pueblos y culturas, sino en la interacción que se da entre ellas, contacto que se va haciendo más y más intenso, complejo y frecuente según avanza la globalización económica, política y comunicacional. A partir de ahí, la interculturalidad –sin dejar de tener en cuenta como punto de partida el derecho y

respeto a la diferencia- pone el acento en los espacios de interacción, vinculación, conflicto, influencia, etc., entre culturas.

Queremos partir de una definición que refleja esa dimensión de interacción entre pueblos y culturas, interacción tantas veces cargada de rechazos, discriminaciones y desigualdad. Optamos, pues, por un término relacional. Con el vocablo intercultural estamos, sobre todo, calificando con ciertos rasgos o características (intercambio, convivencia y todo lo que de ellos se deriva: “interés por el otro, comunicación efectiva, aprendizaje, etc.) un determinado tipo de relación interpersonal, intergrupala o interinstitucional. Como la historia y el presente nos muestran, en los sistemas sociopolíticos basados en la segregación, el gueto, el racismo, etc., lo que predomina son otro tipo de relaciones interétnicas, basadas en la desconfianza, los estereotipos y prejuicios, la incomunicación o mala comunicación, etc”. (13:32)

Desde esta perspectiva, la interculturalidad se refiere sobre todo, aunque no únicamente, a un tipo de relación y no tanto a los que forman parte de ella. Es la relación la que sobre todo, puede ser calificada o no de intercultural. ¿Quiere esto decir que no puede predicarse la interculturalidad respecto de los sujetos de la relación? Planteado de otra manera, ¿el ser un término relacional, significa que es impropio o incorrecto denominar intercultural a una persona (cuando se dice, por ejemplo, es una persona muy intercultural), o a un organismo al que se denomina Consejo intercultural, o a un evento al que se califica de reunión intercultural, o a un país cuando se postula, por ejemplo, por Guatemala intercultural. Observemos que en todos estos casos no estamos definiendo (aparentemente) una relación sino adjetivando la actitud de una persona, la naturaleza de un organismo, el carácter de un evento o las características de un país. ¿No es esto contradictorio con el carácter relacional de la interculturalidad?

Esas denominaciones son perfectamente correctas (con el matiz que añadiremos enseguida) en la medida en que estamos queriendo decir que esa persona tiene actitudes de apertura, aprendizaje, etcétera, en sus relaciones con los que tienen otras costumbres o valores culturales y que ese comité está formado por gente de diferentes identidades quienes se relacionan, de tal manera que se comunican, cooperan y enriquecen entre sí. “Siguiendo con los otros ejemplos anteriores, es normal y correcto que utilicemos intercultural para adjetivar a sujetos individuales o colectivos cuando lo que estamos queriendo decir es que esa reunión contó con la participación de personas representantes de grupos étnicos dispares que al interactuar, se comprendieron y llegaron a acuerdos positivos; y, finalmente, que en ese país predominan unas relaciones interétnicas basadas en la no discriminación, el respeto mutuo y la cooperación. Aunque como su propia construcción lingüística indica que Interculturalidad es algo relacional, consideramos que sí puede ser correcto adjetivas de intercultural a una persona, organismo, evento o país, pero en el bien entendido de que nos estamos refiriendo bien (en el plano individual) a una actitud hacia las propias relaciones, bien (en el plano colectivo) a la existencia de relaciones de determinado tipo”. (13:33)

Hay una importante matización que hacer a todo esto. Aunque vemos que la utilización de la palabra intercultural es amplia, no debemos caer en llamarle ahora intercultural a todo. Si así lo hacemos. 1) el término pierde valor, 2) lo convertimos en una moda y en una palabra-comodín que sirve para todo, es decir para nada. Conviene llamar a las cosas por su nombre. Es conveniente, por ejemplo, seguir empleando el término multiculturalismo, ya que sea en su sentido fáctico como normativo. Al referirnos a las relaciones entre grupos culturales en el sentido descriptivo o fáctico y no normativo o axiológico, esto es en el sentido de lo que es y no de lo que creemos que debe ser, parece conveniente seguir utilizando la expresión y habitual en ciencias sociales de relaciones interétnicas.

La diferencia cultural de las partes y el concepto de cultura.

A primera vista parece obvio que esa relación de intercambio positivo y de convivencia que llamamos interculturalidad lo es entre actores o sujetos culturalmente diferenciados, pero ¿qué queremos decir con ello?, ¿qué significa exactamente esto?

Estamos entendiendo la cultura como ese “conjunto o bagaje, más o menos estructurado, de conductas aprendidas (normas y prácticas en los ámbitos económicos, familiares, de organización social, formas e instituciones de autoridad y poder, etc.) y de modos de significación e interpretación de la realidad (cosmogonía, creencias, simbolización, cogniciones, valores, etc.) que los miembros de un determinado grupo comparten (diferencialmente entre ellos, en función de su edad, género, clase, identidad étnica, etc.) y utilizan en sus relaciones con los demás y que, en forma cambiante, son transmitidas de generación en generación”. (13:35)

Dos aspectos de esa concepción de la cultura son claves para el impulso de interculturalismo: la heterogeneidad al interior de las culturas y su carácter cambiante. Al fijarse en los dos polos de la relación social e interétnica que queremos sea de interculturalidad, debemos tener bien presente: a) que la identidad étnica de ambas partes no es algo ni cerrado, ni estático, ni exactamente igual a los demás miembros de su grupo; y b) que en ambas partes existen múltiples identidades de clase, género, de pertenencia regional o comunitaria, religiosidad, lengua, subcultura de edades o de generaciones, de grupo ocupacional o profesional, etc. todo ello debe llevarnos a no agravar el peso de lo étnico sino a ponderarlo con otros factores e identidades.

Las características de la relación de armonía entre las culturas.

Son muchas también las palabras que se manejan en los textos para explicar lo intercultural: armonía, diálogo, comunicación, conocimiento, aprendizaje mutuo, no discriminación, tolerancia, etc. Todos ellos son rasgos que, cuando están presentes, son sintomáticos de que nos encontramos ante relaciones y situaciones sociales más justas, ante posturas de pluralismo y cultural y de respeto a las diferencias, y no frente a posturas políticas o modelos racistas o asimilacionistas.

De hecho, tendremos en cuenta todos esos rasgos cuando analicemos todo lo que implican o requieren las relaciones de interculturalidad. Pero fijémonos ahora que en esa lista hay rasgos de dos tipos: por un lado, “algunos de ellos corresponden a lo que podríamos llamar características de las relaciones humanas (por ejemplo si hay o no intercambio) y, por otro lado, todo un conjunto de actitudes y valores que deben tener los sujetos involucrados en una determinada relación”. (13:36)

Desde nuestra perspectiva, las características principales de las relaciones de interculturalidad son nueve siguientes: confianza, reconocimiento mutuo, comunicación afectiva, diálogo y debate, aprendizaje mutuo, intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia. De todas ellas consideramos como esenciales el reconocimiento mutuo, intercambio y la convivencia, como realmente definitorias de que se está en relación de interculturalidad: para que se puedan dar es preciso que estén también presentes las otras. La confianza, la comunicación efectiva o el aprendizaje mutuo son, por supuesto, condiciones sintomáticas de, y necesarias para, la interculturalidad pero no son en sí mismas suficientes, mientras que consideramos que el reconocimiento mutuo, el intercambio positivo y la convivencia social, entendida tal y como señalamos más adelante, son ya condiciones suficientes.

Mientras que el reconocimiento mutuo, “el intercambio positivo y la convivencia son condiciones sine qua non, rasgos sin los cuales no puede hablarse realmente de interculturalidad: las otras características son o bien elementos derivados de esas dos, o prerrequisitos para ellos. ¿Cómo puede darse un intercambio positivo entre distintas culturas si las personas pertenecientes a ellas no se comunican, por ejemplo? O ¿Cómo es posible que haya convivencia sin respeto y del Otro?” (13:38)

El reconocimiento mutuo

Reconocimiento mutuo en el sentido de quemabas partes se aceptan en cuanto a interlocutores válidos y en cuanto a sujetos idénticos sus derechos de ciudadanía común. No es posible prácticamente nada si una de las partes, o ambas, no se reconocen, esto es, no se aceptan como interlocutores válidos. ¿Quiere esto decir que tiene que existir entre ellos una relación de igualdad, de relación entre iguales? No, puesto que la realidad social muestra cómo aún habiendo desigualdad entre personas y grupos, hay quienes al menos sí reconocen que el Otro tiene derecho a hablar, es una persona con valores y derechos (aún cuando la considere de clase, nivel educativo o posición inferior, etc.)

El intercambio positivo

El intercambio positivo entendido en el sentido de que cada uno de los actores culturalmente diferenciados aporta algo que sirve para el desarrollo de Otro y de ambos: todo lo que conlleva una lengua, conocimientos, tecnologías, habilidades,

tradiciones, formas de adaptación, expresión artística, creencias, etc.) Desde esta perspectiva todos y cada uno de los pueblos de Guatemala (el ladino, el maya, el garífuna y el xinca) y todas y cada una de las expresiones socioculturales presentes en ellos, pueden y deben aportar lo mejor de si mismos para la configuración de la vida social del país. Hay que matizar aquí que en esas múltiples posibilidades de contribución puede pesar más o menos la identidad cultural de cada cual. Así por ejemplo, cuando un gran poeta o novelista, ladino o maya, aporta su creatividad lo hace en tanto que individuo y ciudadano, al tiempo que –con mayor o menor intensidad y explicitación según los casos- está presente la cultura a la que pertenece.

La convivencia

Convivencia social en el sentido de respeto mutuo y de aceptación de unas normas comunes; en el sentido de aceptación de las otras opiniones y estilos de vida hacia el que piensa o actúa de manera diferente; en el sentido de arreglo por medios no violentos de las tensiones y disputas, y conscientes todos de que convivir es algo difícil y que exige esfuerzo y aprendizaje. En definitiva, convivencia dinámica y enriquecedora mucho más allá de la mera coexistencia de no agredirse y soportarse”. Desgraciadamente, la historia y el presente nos hacen exclamar que la mera coexistencia de no agresión es, al menos, mejor que las agresiones y violencias que han sufrido y sufren comunidades étnicas, pueblos indígenas y minorías nacionales. Pero, para arraigar la paz firme y duradera y para llevar con decisión adelante el proceso de construcción nacional no basta la coexistencia y es imprescindible la convivencia”. (13:40)

Ciudadanía, diferencia y unidad

La tercera parte de la definición contempla los principios de ciudadanía, derecho a la diferencia y unidad nacional construida y asumida, que deben guiar el trabajo constante, y difícil, de generalización de relaciones de interculturalidad en el Estado democrático y participativo y en la nación pluricultural. La configuración de una auténtica ciudadanía guatemalteca y todo lo que ello entraña, servirá no sólo como marco dónde potenciar el respeto, la confianza, etc., sino dónde encuadrar adecuadamente las diferencias y donde encauzar los debates interétnicos. Por otra parte, a la hora de formular este principio hemos incluido una referencia expresa a la búsqueda constante de la igualdad real y efectiva. El énfasis en este principio y en esa formulación cobra más sentido aún cuando recordamos que frecuentemente el pluralismo cultural ha quedado reducido, en distintas épocas y contextos, al respeto al Otro perdiéndose el planteamiento original y complementario de la igualdad y ciudadanía común.

Decimos ciudadanía común por cuanto es posible distinguir ciudadanía común y ciudadanía diferenciada englobando en ésta los derechos específicos en función de la pertenencia al grupo. “Estas conceptualizaciones aún no han sido objeto de un

debate abierto e intenso en Guatemala. En cualquier caso, la formulación del segundo principio de derecho a la diferencia se asemeja a ello por cuanto recoge el respeto a la identidad y derechos de cada uno de los pueblos, grupos étnicos y expresiones socioculturales de Guatemala”. (13:41)

Finalmente, la combinación simultánea del principio de igualdad de derechos, responsabilidades y obligaciones de todos los guatemaltecos (ciudadanía común) y el de derecho a la diferencia (ciudadanía diferenciada) implica y requiere un marco de unidad y diversidad que hemos formulado en el tercer principio, el de unidad nacional, una unidad no impuesta sino construida por todos y asumida voluntariamente.

2.10 LENGUA Y DESARROLLO SOCIAL

La lengua materna es factor de desarrollo social, sólo a través de ella se puede lograr que un pueblo avance en su propio desarrollo.

Se menciona que una educación y una política cultural que “permita, estimule y apoye la diversidad lingüística y étnica en el interior de cada estado nacional latinoamericano, significa la mayor garantía para un desarrollo creativo, original de todas las potencialidades civilizadoras que por siglos han estado bloqueadas”. (15:5)

Sólo a través de una educación que parta de las características especiales de las comunidades indígenas y en ese caso mayas, se podrá tener un desarrollo que potencialmente está en las comunidades, que a la poste no se ha tomado en cuenta.

Se ha bloqueado el desarrollo, al no permitir hacer uso del idioma y la cultura materna maya en la escuela. El idioma maya “se ha establecido como una instancia socializadora y de persecución eficiente para reprimir, contener, desacreditar las posiciones y los conocimientos críticos de los futuros ciudadanos de las clases subordinadas. Asimismo se hace notar que la educación que se recibe y se imparte en las escuelas, no es la que se necesita, puesto que es la educación instrumentada por la cultura dominante para la cultura dominada, es la educación para dejar de ser cada día uno mismo, para dejar el vestuario, organización, lengua y cultura propios”. (15:9)

La educación actual en Guatemala no dista mucho de lo que se argumenta en el párrafo anterior, desde la época colonial, la educación escolarizada, para los mayas se ha enfocado hacia la castellanización, y aún en la educación bilingüe actual, no se ha gestado una educación propia de la cultura maya.

La educación no es pertinente al contexto nacional, porque no toma en cuenta la lengua y cultura propia de las comunidades o grupos étnicos. En América latina y especialmente en Guatemala, es uno de los factores que impide el desarrollo de la

sociedad, al implementar una educación que no responde a los intereses y necesidades tanto lingüísticas como culturales de la población.

Con esto se permite “que los niños ingresen a aumentar las ya elevadas tasas de analfabetismo que se dan en el país, debido a la educación homogenizante y en alguna manera, a las debilidades de la educación Bilingüe por no contar con procedimientos acordes a la realidad del niño rural”.(15:10)

2.11 LA LENGUA COMO INSTRUMENTO PARA LA TRANSMISIÓN DE LOS VALORES CULTURALES.

La lengua o idioma es el elemento más importante para la transmisión y manifestación de la cultura. Es a través del idioma como las personas se identifican con su pueblo permitiendo la transmisión de valores de generación en generación. También permite ver y comprender el mundo desde una visión específica ya que solamente a través del propio idioma se pueden transmitir las ideas y los valores genuinos de los pueblos, lo cual no es posible hacer en otro idioma que no sea el propio.

Aquí se visualiza la importancia de la lengua, “como instrumento para la transmisión de los valores culturales y el papel que juega en el proceso educativo. Sin embargo, al no ser utilizado como medio pedagógico en las escuelas, pierde valor para los propios hablantes generando la aculturación, es decir, limitando el éxito escolar de los educandos en los grados superiores”. (11:28)

2.12 IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DE LA ENSEÑANZA EN LENGUA MATERNA EN EL ÁMBITO NACIONAL.

Las implicaciones de la lengua materna Kiche' en el proceso de enseñanza aprendizaje en primero y segundo grados de educación primaria tomando en cuenta escuelas completas que trabajan con la DIGEBI y escuelas oficiales monolingües son variadas. “Para ello se han hecho encuestas a maestros bilingües y monolingües quienes, impartieron el primer grado del nivel primario durante el año de 1999 y se han observado a los alumnos que aprobaron primer grado durante el mismo año en las escuelas completas, así también los de escuelas monolingües para determinar si el proceso enseñanza-aprendizaje en el idioma maya influye en el éxito escolar”. (2:15)

En este caso se consideran escuelas completas de DIGEBI, las que atienden los grados de pre-primaria a cuarto grado de primaria con la modalidad de educación bilingüe.

El estudio demuestra la importancia para la ciencia de la educación, la demostrar la importancia del idioma materno maya para el logro de las metas educativas, como medio para contrarrestar al analfabetismo y la cultura a la que se

ha venido exponiendo a la niñez guatemalteca de habla maya, al perder el idioma materno. A la vez aporta bases para que las políticas educativas respondan a las necesidades específicas de las comunidades rurales mayas, dándoles la atención necesaria, para la reafirmación de sus valores y el reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística del país.

Además será de utilidad para los maestros en servicio que tengan la gran misión de enseñar a leer y escribir a niños maya-hablantes, atenderlos de acuerdo a sus propias peculiaridades y necesidades.

2.13 ESTUDIOS SOBRE EL USO DE LA LENGUA MATERNA Y EL ÉXITO ESCOLAR.

El uso del idioma materno en la escuela ha sido motivo de diversos estudios tanto en nuestro país como en el ámbito latinoamericano, como puede verse en las investigaciones realizadas, relacionadas con el uso de la lengua materna en la educación de niños vernáculo hablantes.

En un estudio realizado en Chiapas, México, en los años de 1964, se recurrió a dos escuelas, una control y otra experimental. La de control estuvo en mayor exposición al castellano pues a los niños se les enseñó y alfabetizó exclusivamente en este idioma y en la escuela experimental se les enseñó la lecto-escritura, exclusivamente en el idioma materno. Al final se concluyó que aprender a leer y escribir en la lengua materna contribuía al posterior desarrollo de la comprensión lectora en la Segunda Lengua.

En Guatemala se efectuó un estudio con el Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural en el cual se comprobó que al final los niños del programa superaban a los niños de otras escuelas en Lenguaje, Matemática y Ciencias Naturales. “También el aprendizaje del castellano progresaba al mismo ritmo que las escuelas monolingües castellano en el segundo grado de primaria, después de tres años de estudio que incluía uno de preescolar, indígena y recibían la enseñanza del castellano”. (3:54)

En Puno, Perú, en una evaluación externa del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe en el ámbito de cuarto grado de primaria, detectaron que los niños atendidos superaron a los grupos de control en lectura comprensiva, manejo oral del castellano y resolución Matemática, además la calidad de expresión oral y escrita de la lengua materna fue superior a los niños de educación tradicional en castellano. En este proyecto cabe resaltar la función niveladora que cumplía la educación bilingüe al permitir a los niños y niñas que habitaban en comunidades alejadas y con menor acceso al castellano igualar en rendimiento a sus compañeros de comunidades cercanas a las carreteras y a los centros poblados. Se encontró que la educación bilingüe ofrecía mayores posibilidades de éxito escolar a las niñas en general ya los niños menos favorecidos económicamente y con acceso al castellano.

En Bolivia se han obtenido resultados positivos con el uso de la lengua materna, tanto en el aprovechamiento académico como en su participación activa en el proceso enseñanza aprendizaje. “Se logró comprobar que el rendimiento positivo se tuvo a los dos años de aplicación, aún cuando los especialistas opinan que los resultados comparativos son hasta los 5 ó 6 años”. (3:62)

En Guatemala un estudio sobre escuelas del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural y su relación con la de repitencia escolar de Primer Grado Primaria, tuvo como objetivo comparar el índice con la metodología de y escuelas que no utilizaron esta metodología durante los ciclos electivos 1990, 1991, 1992.

La conclusión de este estudio determinó que “la metodología aplicada por el PRONEBI, se ajusta a las características sociolingüísticas y culturales de la población escolar monolingüe Q’ueqchí”. (2:16)

Los porcentajes de promoción y repitencia se mantuvieron elevados, con relación a las escuelas del sistema regular, a favor de las escuelas atendidas por PRONEBI a una diferencia de 6% y 4% respectivamente.

La promoción de alumnos de primer grado de las escuelas del programa fue superior al promedio de 60% en tanto que las escuelas tradicionales se mantuvieron debajo de 6%.

Se establece que la metodología implementada por el PRONEBI ha significado un factor positivo en el aumento de la promoción escolar del primer grado de primaria.

Se concluye además, que “la repitencia y deserción escolar en la zona investigada no es un efecto exclusivo de los aspectos metodológicos; existen otros factores fuertes que la propician, como la situación económica y la poca conciencia de los padres de familia de velar por la educación de sus hijos”. (12:9)

Se recomienda que las acciones y propuestas del Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural sean apoyadas por el Ministerio de Educación. Así mismo que el programa capacite y actualice metodológicamente a los maestros bajo su responsabilidad y que revalide su metodología y estrategias didácticas para que respondan a las necesidades e intereses de los educandos Mayas.

Que se amplíe la cobertura del programa y se capacite a los maestros de primer grado sobre método de enseñanza de la lecto-escritura en lengua materna y la enseñanza de un segundo idioma.

Que las organizaciones internas de cada establecimiento tomen en cuenta a maestros bilingües para atender los primeros grados.

Este estudio refleja la diferencia porcentual entre escuelas del programa y las escuelas tradicionales y se puede señalar que realmente la diferencia entre alumnos promovidos y no promovidos es mínima, por ser solamente de 4 y 6% de diferencia en relación a promoción y no promoción escolar.

Otro resultado del Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural se obtuvo a través de pruebas, las cuales indicaron que los niños inscritos en el programa tenían mejor rendimiento en comparación con el sistema general, haciendo notar que es por el uso de la lengua materna en la enseñanza de los primeros grados aunque con algunas deficiencias por carencia de personal especializado.

Hasta el momento, la educación Bilingüe en Guatemala sólo ha sido de nombre, a pesar de los esfuerzos realizados, “el uso del idioma o lengua materna maya no se ha efectivizado en el aula y la enseñanza se ha impartido en la mayoría de los casos en el idioma oficial como presentan las estadísticas, en que los maestros de origen maya utilizan el idioma materno maya en las horas de recreo y en el patio, más no en el aula, en que la mayor parte de su comunicación es en castellano”. (12:16)

Como se puede notar, en los proyectos que han realizado experiencias con el uso de la lengua materna en la enseñanza de la lecto-escritura, así como en el proceso enseñanza-aprendizaje, el rendimiento es considerablemente mejor y mayor que el de los alumnos del sistema general de educación.

Cabe señalar que estas experiencias se han dado en diversos países, con diferentes situaciones, lo que no permite generalizar los procedimientos utilizados. Es necesario variar los procedimientos de acuerdo a las comunidades lingüísticas en las que se vaya a utilizar esta modalidad de educación.

La evaluación realizada permite entonces apreciar el éxito obtenido, “aunque haya sido un estudio con un margen amplio de grados de primaria, pues no se circunscribió únicamente al primer grado, como tampoco nos muestra alguna estadística más concreta para determinar la diferencia entre un modelo de educación diferente al sistema general”. (2:28)

Las experiencias con el uso de la lengua materna reflejan grandes ventajas como medio pedagógico en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En los países con más años de experiencia educativa bilingüe, los resultados son mucho más ventajosos, con relación a Guatemala, que lleva relativamente poco recorrido en estas experiencias; sin embargo se refleja cierta diferencia con el sistema oficial.

En países como Ecuador, desde la llegada de los invasores, el uso de la lengua materna en las aulas sirvió como medio de asimilación. Posteriormente se obligó a los nativos a aprender el castellano. En los últimos años ya se tienen programas de estudio con inserción del idioma materno en la enseñanza, especialmente en los

primeros grados, permitiendo de esta manera que por medio de la educación se mantengan la cultura, especialmente el idioma

Otro estudio realizado en Guatemala con relación al rendimiento escolar y un área urbana determinó que el nivel de vocabulario que el alumno maneja, incide en su rendimiento escolar, especialmente en los grados inferiores.

Este estudio demostró la importancia del desarrollo del vocabulario en el nivel académico como factor fundamental de la calidad de enseñanza aprendizaje.

Las variables fueron: “Nivel de Vocabulario y Rendimiento Escolar, para las escuelas se utilizaron instrumentos como pruebas de lectura, serie interamericana estandarizada para el centro donde se hizo el estudio, exámenes de fin de curso elaborado por maestros y entrevistas a coordinadores del nivel primario”. (12:31)

Se logró comprobar que el nivel de vocabulario incide en el rendimiento escolar, especialmente en los primeros grados de la educación primaria.

Con estas conclusiones, se recomienda a los padres de familia de los niños de primero y segundo, un currículum de vocabulario para que lo usen con sus hijos en la casa y en la escuela.

También se recomienda que el Ministerio de Educación implemente programas televisivos infantiles.

La conclusión del estudio permite comprobar que el nivel de vocabulario incide en el rendimiento escolar, con lo que se infiere que el dominio del idioma materno es factor fundamental para el éxito escolar, tanto para el área urbana como para el rural pudiendo ser un idioma Maya, Castellano, Inglés, etc.

2.14 IMPORTANCIA DE LA LENGUA MATERNA EN LA ENSEÑANZA

La UNESCO (1953) recomienda utilizar preferentemente la lengua materna para la enseñanza por las razones siguientes:

- ♦ “El mejor medio para la enseñanza de un niño es su lengua materna.
- ♦ El educando aprende más rápido a través de su lengua materna que a través de una lengua que no le es familiar.
- ♦ Todos los especialistas de la educación concuerdan que la educación sólo puede tener éxito si existe entendimiento entre alumnos y maestros”. (18:22)

En Alemania el grupo de trabajo de las Asociaciones Inmigrantes ha insistido en la enseñanza en lengua materna y presentan las siguientes bases:

La lengua materna es portadora esencial de todo el desarrollo psíquico del niño y de su socialización, pues un desarrollo emocional, social y cognitivo suficiente se realiza estrechamente ligado a la lengua materna.

La lengua materna tiene funciones irrenunciables como:

- “Desempeña un papel importante para formar y estabilizar la identidad individual del niño, condiciona el desarrollo de la personalidad básica.
- Es portadora de conocimientos sociales.
- Lleva en general a la adopción y apropiación de exitosos modelos sociales de actuar y hablar.
- Sirve para preparar y renovar diariamente la identidad cultura.
- La lengua materna como condición básica para el éxito escolar”. (18: 29)

Si se obliga a un niño durante su desarrollo a emplear otra lengua sin continuar con el vínculo de su lengua materna, se producen perturbaciones. Habilidades ya adquiridas pueden involucionarse, de manera que el desarrollo de la lengua materna se detiene.

2.15 FUNCIONES DE LA LENGUA MATERNA

La lengua es factor fundamental para el desarrollo del pensamiento lo cual propicia un desarrollo individual y social.

La lengua es por excelencia atributo del ser humano. “Tiene carácter sistemático porque reglamenta lo que es de uso social y no social, lo que se permite y lo que no es permitido decir. Aunque algunas lenguas no tienen sistema escrito tienen su propio orden que regula la sociedad”. (18:33)

El lenguaje también es conocimiento porque su medio se transmite los conocimientos o se intercambian informaciones; por medio de la lengua el niño descubre y describe el mundo.

La lengua es cultura porque transmite los múltiples elementos que la conforman tales como la organización social, creencias, valores, comportamientos, música, etc.

La lengua es otro componente de la cultura, sin embargo tiene una función especial porque unifica los demás aspectos y los expresa.

Permite la expresión de la cultura y transmisión de todo conocimiento humano.

Todas las funciones de la lengua permiten al ser humano “su más elevado nivel sobre las demás especies. La lengua ha sido el elemento que ha permitido a todas las culturas del mundo transmitir sus conocimientos y experiencias adquiridas”. (18:37)

El hombre a través de la historia ha creado simbolismos para entender su mundo, descubrirlo y describirlo.

En esta manera de trasmisión y comprensión del mundo, no queda fuera de la cultura maya, por ejemplo, que se usaban ciertos caracteres con las cuales escribían sus libros, sus cosas antiguas y sus ciencias y con estas figuras y algunas señales de las mismas entendían sus cosas y las daban a entender y enseñaban. En esta parte podemos notar que la cultura maya utilizó en su momento la lengua escrita así como la oral, para dejar su legado de conocimientos a las generaciones venideras.

Una educación que se da en y desde la lengua materna propicia un mejor desarrollo social, cultural y económico.

2.16 FILOSOFIA DE LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE

Siendo Guatemala un país multilingüe y pluricultural, la Educación Bilingüe Intercultural, en el marco filosófico, promueve la interacción interétnica que permite la consolidación y desarrollo de la cultura materna y el conocimiento práctico y objetivo de otras culturas sin desplazar la propia, basándose en la igualdad de hecho y de derecho; dando paso para que las nuevas generaciones conozcan y valoren la identidad cultural, para la convivencia, el respeto a la vida y la equidad en las relaciones interpersonales y la construcción de una sociedad democrática, pluralista en el marco de la cultura de paz. (8:15)

2.16.1 VISIÓN Y MISIÓN

Las experiencias educativas, han sido en el transcurso de los años, el resultado de la visión y misión de la política de asimilación o de integración a la cultura dominante ladina, sin tomar en cuenta la realidad sociolingüística del país. Actualmente, se vive en una nueva etapa de transición en nuestra historia, bajo condiciones distintas y con nuevos retos, especialmente, mejorar la calidad de la educación, priorizando las áreas más pobres del país, que son la mayoría de la población.

La visión y la misión de la Educación Bilingüe Intercultural, se plantean como una política pluralista para configurar la nueva identidad guatemalteca, a través de un bilingüismo equilibrado y eficiente que propicie el desarrollo de las potencialidades de la persona humana.

(8: 15)

2.17 OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL.

Los objetivos de la educación bilingüe intercultural, sólo serán realizables en la medida en que los actores sociales de la educación, es decir toda persona o institución que ejerce la función de educador, aporten su mejor esfuerzo que ética y profesionalmente le corresponde como educador, como guatemalteco y en este caso como indígena para cambiar y mejorar sustancialmente la educación guatemalteca.

Los objetivos de la educación bilingüe intercultural, implican hacer realidad los retos de la interculturalidad, que son:

- a) “Bajo el concepto de interculturalidad quedan en igualdad de condiciones todas las culturas nacionales.
- b) El plan de estudios debe de presentarse de tal manera que refleje su orientación al conocimiento de las diferentes culturas.
- c) En cuanto al plan de estudios en vez de tener enormes listados de materias a cubrir debe de existir una tendencia de integración de contenidos, así como se dan en la vida real.
- d) La interculturalidad no es exclusiva de las escuelas de indígenas. Debería de respirarse en todo el sistema educativo de países que se reconocen como multilingües y pluriculturales.
- e) La interculturalidad es un concepto dinámico y se expresa en los cambios cualitativos y cuantitativos de una sociedad plural. La educación bilingüe no debe convertirse en un reducto que produzca exclusivamente los elementos de la cultura tradicional. De manera que no se puedan negar los avances tecnológicos y científicos, siempre y cuando éstos sean pertinentes con las necesidades de las mayorías indígenas y no indígenas”. (16:16)

2.18 LA METODOLOGÍA

Se conceptualiza como la ciencia del método. En términos pedagógicos, método es un sistema que se adapta para enseñar, en este caso, es el camino que debe seguir la consecución de la filosofía, visión, misión y objetivos de la educación bilingüe.

2.18.1 LA METODOLOGÍA DE LA LECTO-ESCRITURA DEL IDIOMA Q'UEQCHÍ

Cuando la niña o el niño llegan por primera vez a la escuela, en la mayoría de los casos, hablan su idioma materno, entonces, es deber de la escuela desarrollar la lecto-escritura en su propia lengua para completar el desarrollo de las habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir. (11:16)

Para este caso, la DIGEBI propone el Método Ecléctico Adaptado, para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura inicial en los idiomas mayas, en forma gradual y sistemática atendiendo las características particulares de los idiomas mayas y la de los niños y niñas mayahablantes. Este método divide la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura inicial en vocales y consonantes.

“La aplicación de los pasos metodológicos, la imaginación y creatividad de los educadores, es sumamente valiosa y pertinente en el éxito del aprendizaje de la lecto-escritura del idioma materno del educando”. (11:17)

Con relación a la enseñanza de la lecto-escritura inicial, el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño en su lengua materna es un elemento clave para su éxito en la escuela.

La transferencia de la lecto-escritura se la lengua materna al castellano “se hace posible a través del Método Comunicativo Funcional, la cual parte del desarrollo de las habilidades lingüísticas: Escuchar y hablar”. (19:17)

Método Comunicativo Funcional

Tiene su fundamentación en los principios propios del aprendizaje natural e integral basado en la comunicación en un contexto real y no ficticio. A través de la conversación generada, de la vida diaria del niño y la niña, el educador dirige el desarrollo del vocabulario y la construcción de oraciones en castellano.

Transferencias de habilidades lingüísticas

Para lograr la transferencia de la habilidades lingüísticas de la lengua materna y del castellano, es indispensable cumplir con los siguientes requisitos:

- a) “Dominio eficiente de la lecto-escritura del idioma materno.
- b) Dominio oral del segundo idioma”. (19:18)

Fases del aprendizaje de la lectura en la segunda lengua

Para esta finalidad, es necesario considerar las siguientes etapas:

- a) “De afianzamiento de las habilidades y estrategias de la lectura adquiridas por los educandos a través de su lengua materna.
- b) De ejercicio de la transferencia de estas habilidades y estrategias adquiridas en la lengua vernácula al castellano.
- c) De presentación sistemática de las grafías no utilizadas en la escritura de la lengua materna, así como aquellos fenómenos ortográficos y combinaciones silábicas características de la lectura del castellano.
- d) De afianzamiento de la lectura y escritura y de la expresión escrita”. (19:18)

Enseñar la lectura y escritura inicial en un proceso bilingüe no es nada difícil, se hace respetando sus especificaciones socio-culturales y lingüísticas y se organiza

adecuadamente la transferencia a la segunda lengua, aunque para ello, el educador tendrá que hacer uso de su buena voluntad y creatividad en la aplicación de los procedimientos metodológicos a su disposición.

Procedimientos didácticos

Para lograr la adquisición de la lecto-escritura inicial en idioma Maya y la transferencia a un segundo idioma, se plantea los siguientes procedimientos didácticos:

1. "Lecto-escritura en idioma maya.
2. Castellano oral como segunda lengua.
3. Tránsito de habilidades lingüísticas de lecto-escritura de la primera lengua a la segunda lengua.
4. Post lectura-escritura de lengua materna a la segunda lengua". (9:19)

De la metodología, la creatividad y la disposición de los actores sociales de la educación, especialmente del docente, depende el logro de un verdadero bilingüismo aditivo de mantenimiento. La aplicación inadecuada o parcial de los mismos da lugar al bilingüismo sustractivo temporal o de transición, para aterrizar nuevamente en el fracaso educativo y al monolingüismo castellano.

2.19 ASPECTOS FORMALES DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

La inclusión de la lengua materna en el proceso enseñanza-aprendizaje para las comunidades mayas ha ido cobrando importancia y se ha ido desarrollando, como consecuencia de las innovaciones de la Constitución Política de la República de 1986, el reconocer por primera vez a Guatemala como un país pluricultural, multiétnico y plurilingüe y que en su artículo 76 reconoce la preeminencia en las comunidades monolingües mayas.

Otro hecho histórico que permite el reconocimiento de la cultura maya en 1992 es la nominación de Rigoberta Menchú, líder indígena guatemalteca, como Premio Nobel de la Paz, lo cual permite dar un giro a favor del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, desechando las anteriores concepciones de una Guatemala de una sola cultura y de una sola lengua". (19:31)

Estos acontecimientos se validan y se formalizan en 1996 con la firma de los acuerdos de paz entre el gobierno y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG) específicamente en el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, en el que se da pleno derecho a estos pueblos para su organización, legislación y educación que debe ser en su propio idioma.

A pesar de los postulados de este Acuerdo, en la práctica poco se ha avanzado debido a varios factores, entre ellos la falta de voluntad política, la falta de conciencia en la población, la falta de capacitación del personal docente, etc.

2.20 ENSEÑANZA EN LENGUA MATERNA Y APRENDIZAJE

Para abordar el tema de la lengua materna en la escuela, especialmente en el primer grado de primaria, se define algunos términos que sirven de base para el enfoque de la temática.

HABLA: Es la realización del sistema social que es la lengua que implica reglas compartidas y determinada organización, es en sí la lengua en uso”.

“**LENGUAJE:** Es el sistema que regula la facultad de comunicación.

LENGUA: Es el sistema de símbolos vocales creados por una comunidad lingüística en particular. (7:334)

El lenguaje es humano porque es el sistema de reglas que permiten la comunicación y permiten la transmisión de conocimientos, de cultura, la interacción humana y la vida en sociedad, los cuales se realizan a través de la relación de significados y símbolos.

El lenguaje es como el punto de partida del pensamiento humano; es el mediador entre el pensamiento social transmitido y el pensamiento individual creador, porque el hombre no sólo aprende a hablar sino también a pensar.

La lengua es condición de cultura que permite conocer el mundo, el pueblo o grupo que la crea.

Todo progreso social y cultural sólo llega a ser desarrollo auténtico por medio de la lengua, alrededor de la cual se ha desarrollado históricamente una sociedad.

La lengua es una capacidad propia del ser humano y a la vez social, es el sistema primario de signos, herramienta del pensamiento y la acción, el medio más importante de comunicación.

Al hablar de lengua también se tiene algunas definiciones que hacen referencia a las lenguas en el contexto de las relaciones entre grupos desiguales cultural y políticamente hablando, que hace mantener una relación de dominio sobre otra.

LENGUA VERNÁCULA: Es la lengua materna de un grupo dominado social y políticamente por otro grupo que habla un idioma diferente.

LENGUA AUTÓCTONA: Es en general la lengua de aquellos individuos a los que se considera como habitantes originarios de una zona o como descendientes de ellos.

LENGUA OFICIAL: Es la que se emplea en asuntos de gobierno. En América Latina Lengua Oficial se considera como el medio de comunicación declarado por el gobierno como obligatorio en todos los asuntos de estado tanto dentro del país como en la comunicación con otros estados.

LENGUA NACIONAL: Lengua de una entidad política, social y cultural. También se consideran con un margen territorial. Se utilizan otros términos similares a lengua oficial como lengua mayoritaria o mayorizada y lengua autóctona como lengua minoritaria o aminorada.

LENGUA MATERNA: Literalmente es la lengua que el niño aprende por el contacto con la madre.

Sin embargo se emplea como sinónimo de Lengua Nativa o lengua del hogar u hogareña o como primera lengua, la que solo se puede usar acertadamente en un contexto monolingüe.

SEGUNDA LENGUA: Es aquella que se aprende después de la primera, adicionalmente. En Hispanoamérica, el Español es la segunda lengua para todos los hablantes autóctonos.

Al hablar de lengua materna en los contextos monolingües del área rural guatemalteco, se hace necesario considerar la función importante del lenguaje como acompañante del pensamiento.

La enseñanza de la lengua materna basa su importancia en que el niño aprenda más rápido a través de su lengua propia que a través de un idioma que no le es familiar. Para que esta condición se dé, es indispensable la comunicación didáctica del docente en la lengua del educando pues como lo refiere. La educación sólo puede tener éxito si existe entendimiento entre alumno y maestro.

Sin embargo no sólo es la comunicación en sí, sino que también, la enseñanza en lengua materna necesita que el material didáctico utilizado esté escrito en el idioma materno como ayuda del aprendizaje.

El uso de la lengua materna como medio de enseñanza-aprendizaje significa “que el docente esté bien preparado pedagógica y didácticamente al mismo tiempo domine con fluidez la lengua materna del educando, toda la didáctica bilingüe se convierte en algo confuso y contradictorio”. (15:26)

La Teoría de la Educación Bilingüe se sustenta en que el educando adquiere con más facilidad el dominio de conocimientos y habilidades que le permitan el desarrollo de su personalidad, y a la vez, cuanto mayor sea el dominio oral y escrito del idioma materno, será más rápido el aprendizaje del segundo idioma.

En base a lo anterior, la enseñanza de la lecto-escritura en la lengua materna del educando, es de suma importancia en el primer grado de educación primaria del área rural monolingüe maya. “Para ello se requiere que el método utilizado responda a las necesidades comunicativas del educando, porque el problema no reside tanto en la bondad del método sino en el potencial de formación de que dispone los

maestros para ponerlo en práctica, de manera eficaz y creativa. Todo método si parte de una base razonable y fundamentada, es válido en sí y por sí mismo, cuando es bien usado". (15:28)

La enseñanza de la lecto-escritura en lengua materna debe hacerse utilizando un método que tome en cuenta las características de la misma lengua de los alumnos.

Desarrollar la potencialidad, preparar y renovar diariamente la identidad cultural, es otra función que cumple el uso de la lengua materna, con lo cual se enfatiza que el docente en el proceso enseñanza aprendizaje respete la personalidad y cultura del alumno.

El éxito escolar se entiende como "el logro de objetivos o la promoción escolar, que es el ingreso al grado inmediato superior como parte del éxito se incluye la asistencia regular o presencia diaria del educando a las clases, también es parte del éxito la relación social del niño, la adquisición de la lectura en el segundo idioma y el incremento del conocimiento de su cultura. Esto se logra con el uso de la lengua materna como medio de enseñanza-aprendizaje. La lengua materna es portadora esencial de todo el desarrollo psíquico del niño y de su socialización, pues un desarrollo emocional, social y cognitivo satisfactorio se realiza en la lengua en el marco de una identidad cultural propia". (15:31)

2.21 UNIDADES TEMÁTICAS PARA PRIMER GRADO BILINGÜE DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Las unidades temáticas que deben de desarrollarse en Primer Grado Bilingüe, son cinco:

1. "Unidad Temática No. 1. NUESTROS JUGUETES
2. Unidad Temática No. 2. EL MAÍZ Y EL ESPANTAPÁJARO
3. Unidad Temática No. 3 LAS FRUTAS DE MI COMUNIDAD
4. Unidad Temática No. 4 sin nombre
5. Unidad Temática No. 5 sin nombre" (10: 14)

En las unidades temáticas debe combinarse diferentes técnicas pedagógicas con el propósito de promover el trabajo en grupo, la integración de contenidos y la interacción, tomando como centro al niño y a la niña.

En cada una de las unidades temáticas que se desarrollaran durante el ciclo escolar se presentan los objetivos, los recursos necesarios y las actividades. En cada un ase sugiere cierto tiempo para su desarrollo, el cual puede varias de acuerdo a las necesidades y las diferencias individuales de los educandos.

2.21.1 FASES DE LA UNIDAD TEMÁTICA.

1. Actividades previas: presentan una serie de actividades en las cuales los educandos se contextualizan con el contenido y al mismo tiempo se acercan al tema central.
2. Actividades de desarrollo: tiene como propósito fundamental, la comprensión del tema alrededor del cual gira la unidad. En este proceso se desarrollarán destrezas y habilidades.
3. Actividades posteriores: son las actividades que permiten a los educandos profundizar en el contenido que se trabaja. En esta fase se promueve la integración de la escuela y la comunidad.

Es recomendable que cada una de las actividades de las tres fases sean realizadas pues guardan relación entre sí. (10:20)

2.22 APRENDIZAJE INTEGRAL DEL EDUCANDO

Es la adquisición y asimilación total de hábitos, destrezas y conocimientos que implican un cambio de comportamiento del educando, es decir, es el desarrollo de procesos de carácter cognitivo, afectivo y psicomotor, que habilitan al niño o niña a la autoformación con criticidad, creatividad y dominio. (6:135)

2.22.1 LENGUA E IDIOMA

Según la lingüística moderna lengua e idioma son sinónimos y significan: Conjunto de signos que articulados mediante un conjunto de reglas pertinentes constituyen un sistema para la expresión y comunicación del ser humano. (5:20)

También se define el lenguaje como el vehículo de comunicación del hombre con sus semejantes el cual permite ejercer el quehacer cooperativo y coordinado, posibilitando la acumulación de sus experiencias y conocimientos, especialmente la transmisión de su cultura a las generaciones sucesivas.

Las afirmaciones, evidencian técnica y científicamente el valor imprescindible que representa la lengua materna, en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

CAPITULO III MARCO METODOLÓGICO

3.1 OBJETIVOS

Los objetivos planteados fueron los siguientes:

A. GENERAL

Determinar la incidencia de la lengua materna Q'ueqchí en el dominio y desarrollo de la lecto-escritura en primero y segundo grado del Nivel Primario en el municipio de San Benito, Petén.

B. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Determinar el conocimiento que tienen los educadores del idioma Q'ueqchí y su incidencia en el proceso de lectura y escritura de los grados iniciales del Nivel Primario.
- Determinar el conocimiento que tienen los educadores en cuanto a la aplicación de los procesos metodológicos de la Educación Bilingüe.
- Comprobar la efectividad de la utilización de la lengua materna en el dominio y desarrollo de lecto-escritura.
- Identificar y explicar los factores que inciden en los fenómenos de repitencia, deserción y ausentismo escolar de los alumnos de primero y segundo grado del Nivel Primario.

3.2 VARIABLES

- a. Incidencia de la lengua materna Q'ueqchi
- b. Dominio y desarrollo de la lecto-escritura.

3.3 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA VARIABLE

Por incidencia del idioma materno Q'ueqchí en los procesos iniciales de lecto-escritura se entiende la efectividad del aprendizaje de los símbolos escritos, la comprensión de valores, la convivencia y la orientación inicial de la identidad, el ajuste socio-emocional de la niñez, sin desestimar el aprendizaje en idioma castellano.

3.4 MANEJO OPERACIONAL DE LA VARIABLE

VARIABLE	INDICADORES	INDICE	MEDIDA
Incidencia de la lengua materna	♦ Cultura Q'ueqchí	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lengua ▪ Costumbres ▪ Tradiciones ▪ Valores ▪ Historia ▪ Problemas 	<p>p. 1,2,3,4,5,7 8, 17,18,19,20,21,22, 23,24 (profesores)</p> <p>P. 9,10 (Alumnos)</p>
Dominio y Desarrollo de la lecto-escritura	♦ Comunicación Q'ueqchí-castellano ♦ Fenómenos educativos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Extracción social del profesor ▪ Dominio las dos lenguas ▪ Dominio metodológico ▪ Utilización de medios didácticos ▪ Matrícula ▪ Deserción ▪ Promoción 	<p>P. 1,3,6,9,10,11,12, 13,14,15,16,17,18 19,20,21,22,23,24 25(profesores)</p> <p>P.1,2,3,4,5,6,7,8 (Alumnos)</p> <p>P.26,27,28,29,30 (Profesores)</p>

3.5 POBLACIÓN

La población investigada consistió en 35 directores (censo); 60 profesores (censo) y 72 padres de familia (censo).

3.6 MUESTRA

Se aplicó instrumento de observación en un muestreo intencionado del 50%, es decir 158 alumnos de primero y segundo grado, sobre una población universo de 316. (50%).

No.	Establecimiento	Pobl. absoluta	Pobl. Muestra (%)	
1.	Esc. Of. R. M. La Cobanerita	28	14	9
2.	Esc. Of. R. M. San Antonio	30	15	10
3.	Esc. Of. R. M Aldea Belén	42	21	14
4.	Esc. Of. R. M Barrio Panorama	54	27	15
5.	Esc. Of. R. M Bellos Horizontes	59	30	19
6.	Esc. Of. R. M Barrio San Juan	52	26	17
7.	Esc. Of. R. M Barrio Caridad	49	25	16
	TOTALES	316	158	100

3.7 TÉCNICA E INSTRUMENTOS

En el desarrollo de la investigación se utilizaron las siguientes técnicas:

i. Técnica de entrevista

La entrevista se utilizó para explorar las ideas, opiniones y percepciones de los directores, profesores y padres de familia.

ii. Técnica de observación

Se utilizó lista de cotejo, como instrumento de observación, para determinar cuáles son las características del ambiente interno del aula.

3.7 ANÁLISIS ESTADÍSTICO

El análisis estadístico fue realizado siguiendo un procedimiento cualitativo, es decir, expresar las características del fenómeno a partir de las respuestas obtenidas en el diálogo realizado y las observaciones técnicas realizadas en el escenario del aula, la escuela y la comunidad.

RECURSOS

Los recursos utilizados fueron los siguientes:

-Físicos

Papel, lápices, lapiceros, hojas, tinta,
Máquina de escribir, computadora, escáner

-Humanos

Personas recurso de instituciones

Asesor

Investigador

Profesores, estudiantes, directores, padres de familia e informantes.

-Financieros

Partida para documentación bibliográfica, documentos didácticos, materiales diversos, útiles de oficina.

CAPITULO IV

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA VERIFICACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE. INVESTIGACIÓN A PROFESORES.

ASEVERACIÓN No. 1

La Educación Intercultural Bilingüe propicia las convergencias entre las culturas.

SIEMPRE	A VECES	NUNCA
	X	

¿POR QUÉ?

La convergencia entre culturas no es regular, porque el proceso bilingüe no lo impulsa o lo promociona. Hay pocas posibilidades, porque los profesores no fomentan actitudes de comunicación intercultural.

ASEVERACIÓN No. 2

La Educación Bilingüe responde a las características multilingües del país.

SIEMPRE	A VECES	NUNCA
	X	

¿POR QUÉ?

La educación bilingüe aún no posee una estrategia multilingüe, muchas veces se desestima uno de los dos idiomas, ya que crea el idioma español o el Q'eqchí.

ASEVERACIÓN No. 3

La educación Intercultural Bilingüe responde a las características multiculturales del país.

SIEMPRE	A VECES	NUNCA
		X

¿POR QUÉ?

La educación de los primeros grados se enmarca en la estrategia intercultural, es decir, la noción y comprensión de otras culturas nacionales vigentes en el país.

ASEVERACIÓN No. 4

La Educación Intercultural Bilingüe procura aprovechar los aportes de todas las culturas.

SIEMPRE	A VECES	NUNCA
		X

¿POR QUÉ?

Hay aún una concepción única del profesorado, en cuanto que o fundamental es lo que practica al interior del aula, de la escuela o de la comunidad.

ASEVERACIÓN No. 5

La Educación Intercultural Bilingüe se desarrolla en lengua materna, siguiendo los valores de la familia.

SIEMPRE	A VECES	NUNCA
	X	

¿POR QUÉ?

Sí, esto es importante; sin embargo el proceso de la lectura y escritura y otros procesos de conocimiento desestiman el contexto familiar y comunitario.

ASEVERACIÓN No. 6

La Educación Bilingüe se desarrolla sobre la base de los valores y necesidades de la tradición de la comunidad indígena.

SIEMPRE	A VECES	NUNCA
	X	

¿POR QUÉ?

La tradición de los valores y tradiciones son a veces olvidadas, porque hay una apropiación indebida de los textos que proceden de un poder central.

ASEVERACIÓN No. 7

Los procesos de aprendizaje se codifican en la escritura construida en idioma Q'eqchí

SIEMPRE	A VECES	NUNCA
X		

¿POR QUÉ?

Los procesos de aprendizaje se codifican en idioma Q'eqchí, con la fijación de las estrategias en la cultura autónoma.

ASEVERACIÓN No. 8

Los materiales educativos están codificados en la escritura Q'eqchí.

SIEMPRE	A VECES	NUNCA
X		

¿POR QUÉ?

El ambiente letrado del aula está codificado en idioma materno. Esto es importante para fijar conductas de la cultura ancestral.

ASEVERACIÓN No. 9

Prevalece la concepción tradicional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

SIEMPRE	A VECES	NUNCA
X		

¿POR QUÉ?

Porque prevalece la concepción tradicional, se prefiere la tradición y la costumbre, sin dar lugar a modalidades diferentes que puedan ofrecer otra cultura.

ASEVERACIÓN No. 10

Prevalece la posición tradicional del profesor en el dominio del aula.

SIEMPRE	A VECES	NUNCA
X		

¿POR QUÉ?

La autoridad del profesor es evidente y marca una posición muy difícil de destruir y de orientar.

ASEVERACIÓN No. 11

Prevalece la concepción tradicional en materia de evaluación del aprendizaje.

SIEMPRE	A VECES	NUNCA
X		

¿POR QUÉ?

Siempre la evaluación se fija en el conocimiento, sin dar calidad a la evaluación del comportamiento y de las actitudes.

ASEVERACIÓN No. 12

Los profesores discuten con los directores y padres de familia los avances o estancamiento de sus hijos.

SIEMPRE	A VECES	NUNCA
	X	

¿POR QUÉ?

El diálogo comunicativo entre directores, profesores y padres de familia es accidental, en virtud de que, según la percepción de los profesores, a los padres de familia no les preocupa el avance educativo de sus hijos, o es una tarea específica de los directores.

4.2 RESULTADOS CUALITATIVOS DE LA ENTREVISTA APLICADA A DIRECTORES DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS.

	PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
No. 1	¿Constituye un modelo educativo ideal la EIB para la formación integral del educando?	Si. La Educación Intercultural constituye la posibilidad de que el alumno conozca y comprenda las características de otras culturas.

	PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
No. 2	¿Se definen las políticas y estrategias para que los profesores no se pierdan en el proceso de aprendizaje?	A veces. Sin embargo prevalece aún una conducta baja en el manejo de una sola concepción cultural.

	PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
No. 3.	¿Los objetivos de la EIB posibilitan la comprensión de las necesidades del estudiante?	Muchas veces los objetivos se pierden porque el profesor maneja su propia versión y comportamiento sobre lo que se debe enseñar y aprender.

	PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
No. 4	¿Cuál es el método más efectivo para el aprendizaje y dominio de la lecto-escritura?	El método más importante es el método Comunicativo Funcional porque a través de la relación del diálogo y la interacción con el medio es como se aprende.

	PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
No. 5	¿Se permite hacer adecuaciones locales a las estipulaciones proceden de un centro curricular que impone la forma y el contenido?	No. Muchas veces las imposiciones son perceptibles, porque vienen de un poder establecido y los profesores de las escuelas periféricas tienen que respetarlas.

	PREGUNTA	RESPUESTA
No. 6	¿La metodología y la técnica en el proceso de aprendizaje de lecto-escritura son de fácil aplicación?	Si. En de fácil aplicación. Pero a veces se torna aburrido porque se repiten muchas palabras o conceptos. La variedad es importante para que los niños vayan aprendiendo nuevos significados.

	PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
No. 7	¿Permite la EIB la participación activa del estudiante en el proceso del aula?	Si. Se permite en cuanto a participar en un interrogatorio; pero se le impide hacerlo cuando él quiere participar fuera del aula, con otros compañeros, en acciones más integradas, como juegos, recreaciones, etc.

	PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
No. 8	¿Se revisan constantemente la calidad de los procesos del aprendizaje en el ciclo de Educación fundamental?	No. No se revisan. Hay muchos problemas n esto. Cuando los profesores prometen algunos cambios siempre encuentran resistencia por parte de las autoridades centrales.

	PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
No. 9	¿Se revisa continuamente la calidad de los productos de aprendizaje en los primeros grados del Ciclo de Educación Fundamental?	NO. No se revisan. Hay muchos problemas en esto, porque se cree que los procesos están acabados y que no necesitan cambios en sus modalidades. Esto limita elevar la calidad del producto año con año.

	PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
No. 10	¿Se aplican procesos de evaluación diagnóstica para verificar qué formación inicial lleva el estudiante?	No. Esto no tienen ninguna importancia en las escuelas primarias, sobre todo en los primeros grados. La evaluación diagnóstica serviría para saber como llegan los niños de sus hogares.

	PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
No. 11	¿Se aplican evaluaciones sumativas para verificar calidad de los contenidos en los primeros grados?	Si. Estas son las que más se aplican. Sin embargo este tipo de evaluación no debería aplicarse mucho en los primeros grados. Son otras formas de evaluación.

	PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
No. 12	¿Se aplican evaluaciones alternativas (formativas, para verificar cambios de actitudes y hábitos de trabajo en el alumno?	No. Las evaluaciones formativas no se aplican. Las calificaciones son numéricas. Deberían ser descriptivas, para expresar los estados de aprendizaje de los niños.

	PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
No. 13	¿La dinámica evaluativa de la escuela permite la retroalimentación del aprendizaje?	No. No se permite retroalimentar. La retroalimentación es muy importante para recuperar al niño de sus problemas, fallas y limitaciones.

	PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
No. 14	¿Se contemplan períodos remediabiles para evaluar condiciones de logro?	No, la escuela no las contempla. Los profesores no dedican tiempos a los problemas de las fallas vistas en el transcurso normal del trabajo escolar.

	PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
No. 15	¿Existe una política de actualización de los profesores para mejorar niveles de desempeño?	No, no hay una política de formación y capacitación. La Educación Intercultural Bilingüe necesita que los profesores se actualicen para comprender sus alcances.

	PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
No. 16	¿Se contempla la información periódica a los padres de familia de los alcances de la Educación Intercultural Bilingüe?	No. Las informaciones a los padres de familia se dan ocasionalmente. Cuando hay problemas o cuando las autoridades necesitan resolver un problema de infraestructura. Pero para efectos de problemas de aprendizaje no los toman en cuenta.

4.2 RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LISTA DE COTEJO A NIVEL DEL AULA.

4.2.1 DOMINIO DEL IDIOMA MATERNO

No.	ASPECTO	SI	NO
1	Al ingresar al aula el profesor saluda en Q'eqchí		X
2	Al iniciar la clase el profesor instruye en Q'eqchí		X
3	Al desarrollar la clase el profesor se comunica en Q'eqchí		X
4	Al recapitular el desarrollo de la clase el profesor lo hace en Q'eqchí		X
5	Al evaluar el proceso, el profesor lo hace en Q'eqchí		x

INTERPRETACIÓN

La cultura del aprendizaje se da solamente en castellano sobre todo cuando se quiere instruir o dar formación en valores y verificar los aprendizajes adquiridos por los niños en los primeros grados de la escolaridad.

4.2.2 MANEJO DE COMUNICACIÓN

No.	ASPECTO	SI	NO
1	La comunicación se da sólo en idioma Q'eqchí.		X
2	La comunicación se da sólo en idioma español.	X	
3	La comunicación se da en los dos idiomas.		X
4	El profesor prefiere comunicarse en español.	X	
5	Los profesores se comunican entre sí en idioma Q'eqchí.		x

INTERPRETACIÓN

La comunicación al interior del aula se da en los dos idiomas, pero sobresale el idioma castellano, por una serie de circunstancias determinadas por el ambiente escolar.

4.2.3 DOMINIO DEL AULA

No.	ASPECTO	SI	NO
1	Las preguntas que formula el profesor las hace en forma fácil y accesible.		X
2	La motivación la hace continuamente para estimular al alumno.		X
3	La presentación del contenido nuevo la hace fácil y comprensible.		X
4	La comunicación interpersonal es amena y afectiva.	X	
5	Aplica la metodología de la Educación Bilingüe Intercultural.		X

INTERPRETACIÓN

El proceso del aula, si bien es cierto que es ameno y afectivo, se torna difícil, y a veces incomprensible porque las preguntas o el interrogatorio es difícil de comprender por parte de los alumnos. Estos por temor no preguntan o nunca expresan sus problemas, dudas o dificultades que tienen en su aprendizaje.

4.2.4 UTILIZACIÓN DEL MATERIAL

No.	ASPECTO	SI	NO
1	El aula tiene un ambiente letrado.		X
2	Los materiales que utiliza están escritos en Q'eqchí.		X
3	Los materiales son atractivos y animados.	X	
4	Los materiales enriquecen la experiencia del conocimiento.		X
5	Los materiales están adaptados a la edad del niño.	X	

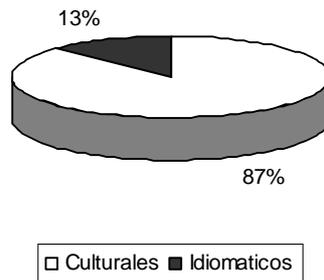
INTERPRETACIÓN

El ambiente letrado que presenta el aula esta hecho en castellano, posiblemente por la cultura lingüística del profesor. Esto perjudica la comprensión total de los significados en vista de que el niño o la niña sólo tiene manejo de su idioma materno.

CAPITULO V ENCUESTAS Y ANALISIS DE RESULTADOS

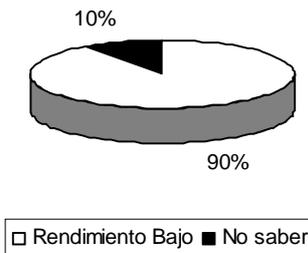
Encuesta a docentes

Preg. 1 ¿Cuáles cree sean los factores que por los que los estudiantes indígenas tienen problemas de la lectura y escritura?



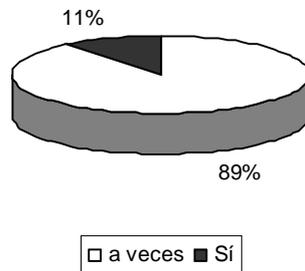
La mayoría de docentes considera que el factor idioma es el que crea los problemas de la lectura y escritura, en una minoría consideran que a la par de los idiomáticos están culturales.

Preg. 2 ¿Qué repercusiones considera que puede tener la influencia de estos factores en rendimiento y aprendizaje de los estudiantes indígenas?



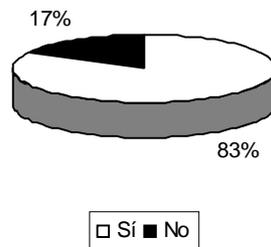
La mayoría de los docentes encuestados considera que: bajo rendimiento académico, y no saber responder, son las repercusiones de la influencia del factor del idioma en los niños indígenas.

Preg. 3 ¿Si los estudiantes reciben clases en su idioma materno tienen más oportunidades de comprender?



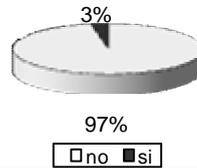
La mayoría de los docentes considera que si tienen más oportunidades de comprender, porque es el idioma que escuchan desde pequeños y comprenderán más fácilmente la enseñanza de sus maestro, ya que les cuesta hablar el español y comprenderlo mucho más

Preg. 4 ¿La falta de aprendizaje en idioma materno influye negativamente en la lectura y escritura de los estudiantes indígenas en el nivel primario?



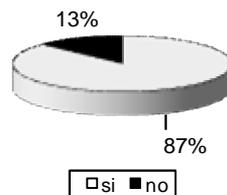
La mayoría de docentes respondió afirmativamente, pues la falta de aprendizaje en su idioma materno contribuye al problema puesto que se les enseña en una lengua diferente, principalmente en los primeros grados del nivel primario, ya que los docentes no son bilingües.

Preg. 5 ¿Utiliza la misma metodología para trabajar con estudiantes indígenas y con estudiantes ladinos?



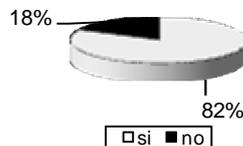
La mayoría de docentes respondió que utiliza la misma metodología porque: no dominan el idioma; por falta de recursos porque no se les ha formado, ya que la mayoría son maestro monolingües.

Preg. 6 ¿A los estudiantes indígenas se les da la misma oportunidad de aprendizaje que a los estudiantes ladinos?



La mayoría de docentes considera que no se les dan las mismas oportunidades a todos los estudiantes, por razones obvias de comunicación en una sola lengua, de ahí que las lenguas subalterna Q'ueqchí no es educadora.

Preg. 7 ¿El factor idioma es determinado en la comprensión lectora de los estudiantes indígenas del nivel primario?



La mayoría de los docentes considera que el idioma es determinante porque, es más fácil y entendible el aprendizaje sí se le enseña en su mismo idioma, fácilmente aprenderán; y los maestros tienen que ser bilingües. Al hablarles en su idioma comprenden mejor se sienten con mayor grado de ajuste.

Preg. 8 ¿El factor cultural es una barrera para la total comprensión de los estudiantes indígenas?



■ si □ no

Gran parte de los docentes entrevistados considera que si, ya que, la cultura es algo que se crea y es difícil cambiarla; su cultura no les permite comprender de la misma manera que un ladino, su cultura es diferente.

Preg. 9 ¿El uso escolar de la lengua materna contribuye a un mejor aprendizaje y a un mejor rendimiento en el estudiante indígena?

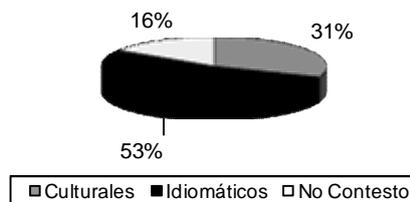


□ positivo ■ negativo

La mayoría de los docentes considera que el uso educativo de la lengua materna es positivo porque ejerce una comunicación muy fluida y comprensiva, más conciliadora y educativa

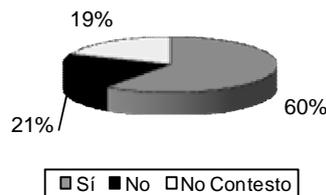
Encuesta a padres de familia

Preg. 1 ¿Cuáles cree sean los factores por los que los estudiantes indígenas tienen problemas en la comprensión lectora?



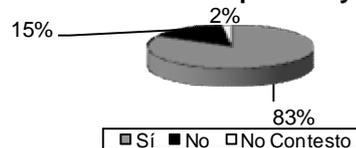
La mayoría de los padres de familia considera que el idioma es el principal factor del problema de comprensión lectora y una minoría considera que el también la cultura.

Preg. 2 ¿Es importante que en la escuela se hable la lengua materna en su hij@ para que se de una comprensión lectora efectiva?



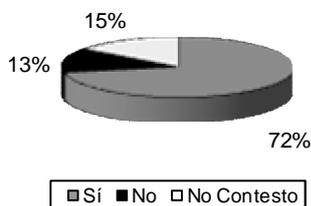
La mayoría de los padres de familia considera que si es importante que se hable la lengua materna, para que de esa manera, logren entender y comprender lo que se les enseña y explica.

Preg. 3 ¿Si su hij@ recibe clases en idioma materno tiene más oportunidades de comprender y aprender?



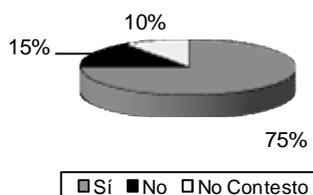
La mayoría de los padres entrevistados considera que si se reciben las clases en idioma materno, tienen más oportunidad de aprender, esto debe ser por lo menos en los primeros años de la vida escolar primaria (preprimaria, 1°, 2° y 3° Primaria).

Preg. 4 ¿Los estudiantes indígenas tienen más problemas de comprensión que los estudiantes ladinos?



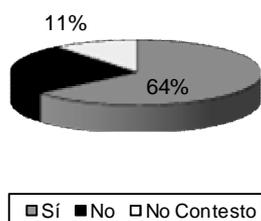
La mayor parte de los padres entrevistados piensan que los niños indígenas tienen más problemas de comprensión por el idioma en que se les imparte la clase que no es el que ellos conocen. Aunque una pequeña parte de entrevistados consideran que no.

Preg. 5 ¿Cree que su hij@ aprende y comprende lo que le enseñan en la escuela en castellano?



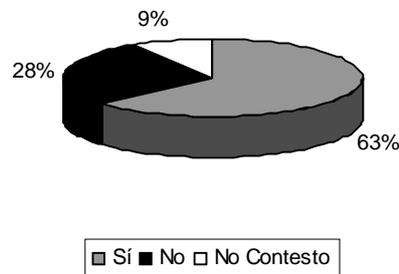
Del total de padres entrevistados, la mayoría considera que si comprenden sus hijos al enseñarles en castellano; una minoría, considera que no.

Preg. 6 ¿Cree usted que el factor cultural es una barrera para la total comprensión lectora de los estudiantes indígenas?



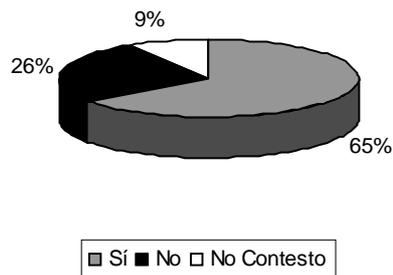
En su mayoría, los padres de familia consideran que si es barrera el factor cultural, porque se sienten inferiores y no les ponen atención.

Preg. 7 ¿Cree que el factor del idioma es determinante en la comprensión lectora de estudiantes indígenas en el nivel primario?



La mayoría de los entrevistados consideran que el idioma es factor determinante en la comprensión, porque es necesario informar, darse a conocer, para comprender y aprender.

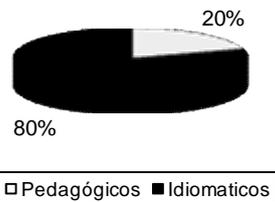
Preg. 8 ¿Cree que a los estudiantes indígenas se les da la misma oportunidad de aprendizaje que a los estudiantes ladinos?



De los entrevistados, la mayoría considera que si se les da la misma oportunidad de aprendizaje mientras que en menor cantidad, los padres de familia consideran que no se les dan las mismas oportunidades, ya que no se les atiende en su idioma y en ciertos casos los docentes tienen sus preferencias.

Encuesta a Profesionales

Preg. 1 ¿Cuáles cree sean los factores por los que los estudiantes indígenas tienen problemas en la comprensión lectora?



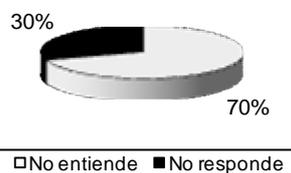
De los profesionales entrevistados, uno considera que el factor pedagógico es el factor idioma causante del problema de comprensión. Mientras que el otro considera que es el factor idioma el causante del problema.

Preg. 2 ¿Qué factor es el más influyente en el problema de la comprensión lectora de los estudiantes indígenas?



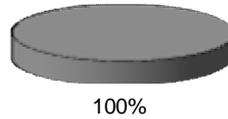
La totalidad de entrevistados considera que el factor idioma es el más influyente en los problemas de comprensión lectora del niño indígena, pues las clases deben ser en el idioma materno del estudiante

Preg. 3 ¿Cuál es la incidencia de los factores en el problema de la comprensión lectora de los estudiantes indígenas?



Los entrevistados consideran que la incidencia más marcada se da en que los estudiantes no comprenden, y en una minoría consideran que no responden a las exigencias del estudio.

Preg. 4 ¿El uso escolar de la lengua materna contribuye a un mejor aprendizaje y aun solo rendimiento en la comprensión lectora del estudiante indígena?



Los entrevistados consideran que si contribuye puesto que se da una mejor comunicación entre docente y alumno y más confianza al comprender mejor las cosas desde su nivel lingüístico, lo que hace más fácil transferirlo al castellano.

Preg. 5 ¿Qué actividades podrían implementar para superar los obstáculos en cuanto al problema de la comprensión lectora de niños indígenas?



□ Docentes bilingües ■ Material didáctico

El total de entrevistados considera que podrían implementarse actividades tales como: ubicar docentes de acuerdo a los idiomas que se hablan en las comunidades, así como la elaboración de material didáctico en el idioma de la comunidad, para lograr mejores resultados en el proceso enseñanza aprendizaje.

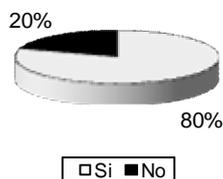
Preg. 6 ¿Los estudiantes indígenas tiene más problemas en la comprensión lectora que los estudiantes ladinos?



□ Si ■ No

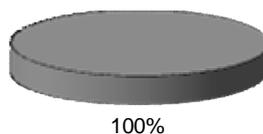
Los entrevistados consideran que si tiene más problemas los estudiantes indígenas, porque se les hace difícil comprender el idioma extraño para los, además los textos todos se reproducen en castellano.

Preg. 7 ¿Cree usted que el factor cultural es una barrera para la total comprensión lectora de los estudiantes indígenas?



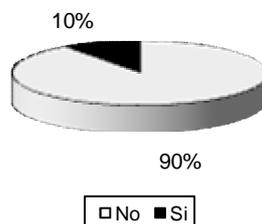
La mayoría de los entrevistados consideran que la cultura es una barrera por la marginación que se vive en algunas comunidades de nuestra Guatemala lo que se da por autoridades tanto educativas como de otra índole.

Preg. 8 ¿Cree que el factor del idioma es determinante en la comprensión lectora de estudiantes indígenas en el nivel primario?



Los profesionales entrevistados consideran que el idioma es factor determinante porque solo se pueden desarrollar las habilidades si existe buena comunicación y comprensión y esto se puede lograr a través de realizarse el proceso enseñanza aprendizaje en el idioma adecuado a cada comunidad.

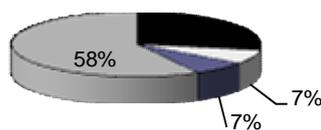
Preg. 9 ¿Cree que a los estudiantes indígenas se les da la misma oportunidad de aprendizaje que a los estudiantes ladinos?



La mayoría de los profesionales entrevistados consideran que no se les dan las mismas oportunidades, al no enseñarles en el idioma materno, por lo tanto, existen las barreras idiomáticas, ya que la mayoría de los docentes son monolingües que sólo hablan el español por lo que no existen una comunicación total y por demás una comprensión.

Encuesta a Directores

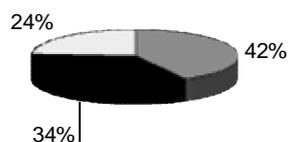
Preg. 1 ¿Cuáles cree sean los factores por los que los estudiantes indígenas tienen problemas en la comprensión lectora?



■ Culturales □ Pedagógicos ■ Sociales □ Idiomáticos

La mayoría de los directores considera que los factores idiomáticos son los que causan el problema de comprensión en los estudiantes indígenas, una minoría considera que son los factores culturales.

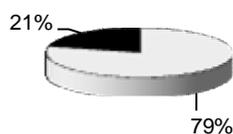
Preg. 2 ¿Que repercusiones considera que pueden tener la influencia de estos factores en el rendimiento y aprendizaje de los estudiantes indígenas?



□ No comprenden ■ Fallan en los exámenes □ No interpretan

La mayoría de los directores considera que las repercusiones de la influencia de los factores en los estudiantes es que no llegan a comprender a cabalidad lo que leen, así mismo, fallar en los exámenes que se les aplican al no poder interpretar de forma positiva las preguntas elaboradas.

Preg. 3 ¿Aprender a leer y escribir en lenguas maternas contribuye al desarrollo de la comprensión lectora en una segunda lengua?



□ Si ■ No

La mayoría de los directores respondió que si contribuye el desarrollo de la comprensión lectora el aprender a leer y escribir en lengua materna.

Preg. 4 ¿Cómo podría un docente “evaluar y mejorar” la comprensión lectora de estudiantes indígenas?



□ Hablando la lengua materna ■ Recibir capacitación en métodos bilingües

La mayor parte de los directores encuestados considera que se puede evaluar y mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, realizando el proceso enseñanza aprendizaje en lengua materna, además que se capacite a los docentes en metodología bilingüe.

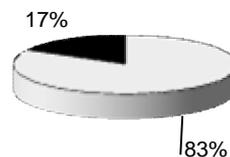
Preg. 5 ¿A los estudiantes indígenas se les da la misma oportunidad de aprendizaje que a los estudiantes ladinos?



□ Si ■ No

La mayoría de los directores considera que no se les da la misma oportunidad de aprendizaje a los estudiantes indígenas, puesto que se les da el proceso enseñanza aprendizaje en idioma distinto al materno, una minoría establece que si se les de la misma oportunidad de aprendizaje.

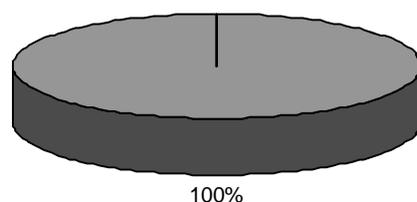
Preg. 6 ¿El factor del idioma es determinantes en la comprensión lectora de los estudiantes indígenas en el nivel primario?



□ Si ■ No

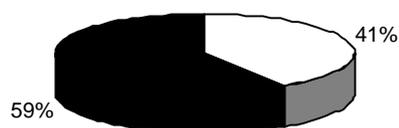
La mayoría de los directores considera que el factor idioma si es determinante en la comprensión lectora, puesto que comprenden mejor si se les instruye en lengua materna.

Preg. 7 ¿Considera que existen diferencias significativas entre estudiantes indígenas y ladinos con respecto a la comprensión lectora?



La mayoría de los directores considera que no existen diferencias significativas entre los estudiantes indígenas y ladinos, pues todos demuestran capacidad, lo que pasa es que tienen cultura e idioma diferente.

Preg. 8 ¿Qué actividades podrían implementarse en su escuela para superar obstáculos en la comprensión lectora de estudiantes indígenas?



□ Enseñar en lengua materna ■ Capacitar en metodología bilingüe

La mayor parte de los directores indicó que las actividades que pueden implementarse para superar los obstáculos de la comprensión lectora, es lograr que se capaciten a los docentes en metodología bilingüe, para que se pueda realizar el proceso de la enseñanza en lengua materna.

CONCLUSIONES

1. Los procesos iniciales de lecto-escritura se brindan esporádicamente en lengua materna, se desestima de esta manera el valor fundamental del contexto social y familiar.
2. Los profesores no ponderan la utilización de la lengua materna en los procesos iniciales de la lecto-escritura porque acusan poco dominio de ella. Asimismo no fomentan actitudes de comunicación entre sectores diferentes y se mantienen segmentados y contrapuestos los intereses sociales y culturales.
3. La metodología al interior del aula y de la escuela no responde a las características multilingües, tampoco al enfoque bilingüe intercultural. Se desestima la confluencia de los dos idiomas en el aprendizaje, siendo el dominante el idioma español en muchas ocasiones.
4. La educación de los primeros grados del Nivel Primario aún no persigue una estrategia intercultural, en cuanto a la noción y comprensión de las culturas existentes a nivel local, porque el criterio fundamental está expresado en la cultural occidental.
5. La tradición y los valores comunitarios se ven bloqueados por la imposición del idioma castellano. Los textos son impuestos por un poder central y no se permiten las vinculaciones de los dos idiomas, como instrumentos de comunicación y comprensión.
6. Las evaluaciones que se realizan se fijan en la medición del conocimiento; dejan marginados los procesos de evaluación alternativa, fundamentados en los valores, en las actitudes, en las destrezas y habilidades instrumentales.
7. Persiste la actitud de profesores de los primeros grados en marcar diferencias en cuanto a la metodología directiva, en el idioma castellano, como reflejo ideológico de que el idioma Q'ueqchí es culturalmente inferior.
8. Los fenómenos de repitencia y deserción se marcan en los primeros grados del Nivel Primario como producto de la utilización prioritaria del idioma castellano.
9. Un sector de padres de familia exigen que los profesores enseñen las primeras letras en idioma castellano, en virtud de que es la lengua dominante en las relaciones económicas del mercado.

RECOMENDACIONES

1. Exigir de las autoridades del Ministerio de Educación una normativa que impulse la Educación Intercultural Bilingüe en todos los niveles y escuelas del país, con criterios de descentralización técnico-administrativa.
2. Impulsar procesos intensivos de formación profesional en todos los niveles en materia científica, lingüística y metodológica, en el marco de la interculturalidad.
3. Impulsar la formación científica en el campo de la administración educativa con miras de mejorar niveles de logro en los procesos de aprendizaje y en la administración de las escuelas.
4. Definir una política de Educación Intercultural Bilingüe, marcada en la comprensión de las culturas, en los valores, en la tolerancia y el respeto por las diferencias.
5. Enfatizar la formación y capacitación en la evaluación formativa que integre cada una de las manifestaciones culturales y lingüísticas de cada uno de los grupos incorporados a la escuela.
6. Promover procesos fundamentales de Educación Intercultural con énfasis en la cultura materna y educación en Derechos Humanos, que permita la coparticipación de todos los sectores a nivel local.
7. Coordinar acciones con padres de familia, líderes locales, autoridades de la comunidad para hacer comprender la necesidad de sistematizar los procesos iniciales educativos en lengua materna e idioma castellano.
8. Promover procesos de convencimiento a autoridades educativas, mediante diferentes medios, a efecto de comprometerlos en la dirección de propuestas interculturales.

BIBLIOGRAFÍA

1. ACHAERANDIO, S. J. Luis Y Dávila A. **Lengua y Conocimiento**. Segunda Edición. URL. Guatemala. Año 1990.
2. ARIEN, PH., D., Juan B. **La Educación y la reforma de la educación en Centroamérica**. (Ponencia Resumen) Managua, Nicaragua. Noviembre 1998.
3. BARRIGA Arceo, Frida Díaz y Gerardo Hernández Rojas. **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. Editorial McGraw-Hill. México D.F. 2003.
4. CHUC XUM, Juan Gregorio. **Evaluación de la calidad de la Educación Intercultural Bilingüe**. URL. Guatemala. Año. 2001.
5. DÁVILA, Amilcar. **¿Por qué y para qué? Educación Bilingüe en Guatemala**. URL. Guatemala. Año. 1992.
6. DICCIONARIO DE PEDAGÓGICA Y PSICOLOGÍA. Madrid-España. Editorial Cultural S.A. Año 1999.
7. (Diccionario Enciclopédico OCEANO. España: Ed. Océano. Éxito S.A. Año 199.
8. DIGEBI. **Filosofía, Políticas y Estrategias de la Educación Bilingüe Intercultural**. Editorial Herme. Guatemala, año 1995.
9. ----- **La Evaluación. Educación para el mundo maya**. Guatemala. Año 1997.
10. ---- **Unidades Temáticas con Base en Lenguaje Integral**. Editorial Grupo Noriega. Guatemala, año 1997.
11. ---- **Método de la Lecto-Escritura del idioma maya**. Segunda Edición. Editorial Educativa. Guatemala, año 1999.
12. Folleto. **Escuela para la excelencia, un programa innovador “El Futuro Bienestar Mundial Requerirá de un Pensamiento Eficaz**. Año 2000.
13. GUÍA SOBRE INTERCULTURALIDAD. Primera Parte, Fundamentos conceptuales. Colección Cuadernos Q'anil No. 1 Primera Edición. Año 1999.

14. LECTURA DE ORIENTACIÓN MORAL Y CÍVICA PARA LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA CULTURA DE PAZ. Guatemala. Año 1995.
15. LOUKOTA, S. Y Chacach M. **Hogar y escuela**. Guatemala: URL. AÑO 1991.
16. NAJARRO, Armando. **Fundamentos de Educación Bilingüe**. Primera Edición. Guatemala: PORASR, URL. Año 1998.
17. PILOÑA Ortiz, Gabriel Alfredo. **Métodos y técnicas de investigación documental y de campo**. Editorial Litografía CIMGRA. Guatemala 2000.
18. PRONEBI. **Educación Bilingüe Intercultural**. Editorial Educativa. Guatemala, año 1994
19. SICAREBI. **Transferencia de la lectura y escritura de la lengua materna al castellano**. Edición La Décima. Guatemala. Año 1998.