

Interacción del niño en el aula

Julia Becker Richards



URL
70.19342
396
4



*Universidad Rafael Landívar
Instituto de Lingüística
Guatemala, 1998*

Julia Becker Richards

***Interacción del niño
en el aula***



**Universidad Rafael Landívar
Instituto de Lingüística
Guatemala, 1998**

Colección: Reforma Educativa, Pió. 1
Serie: Castellano, no. 1
Directora de la colección: Guillermina Herrera Peña
Editora: Ingrid L. Estrada C.
Investigadora principal
y coordinadora de la
investigación: Julia Becker Richards
Supervisor de campo: Christopher Faulkner
Investigadores de campo: José Francisco Puac Tumax
Juana Mactzul Batz
Santos Humberto Rosales T.
Ángela Smithmier
Mark Eilers
Analistas estadísticos: Michael Richards
Brett Roper
Asistentes técnicos: Rolando Chacach Catú
Ana Luisa Miranda Alvarado
Ramele Qonzales
Diagramadora: Correctora
de ortografía y estilo: Ingrid L. Estrada C.
Diseñadores de la
portada: Ingrid L. Estrada C.
Margarita Ramírez
Erick González
Colaboradoras especiales: Gabriela núnnez (fotografía)
Blanca Rosa Obregón
Ana María Palma
Sandra González de Herrera

Universidad Rafael Landívar, Instituto de Lingüística, 1998.
Se prohíbe la reproducción total o parcial de este documento sin previa
autorización del Instituto de Lingüística.

Agradecimiento

Se extiende la más sincera gratitud a los estudiantes, a los docentes, a las autoridades, a los padres y madres de familia de las escuelas, a todo el equipo de la investigación y al personal de la Universidad Rafael Landívar que colaboró como parte del componente de investigación del Programa de Educación Integral para la Población Maya (PRODIPMA).

Parte del financiamiento de este estudio fue posible gracias a la obtención de una beca Fullbright por parte de la investigadora principal.

Se reconoce y se agradece a la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) por el apoyo financiero para el trabajo de campo y el análisis de datos.

índice

Presentación.....	ix
Introducción.....	1
Planteamiento del problema.....	1
Objetivos del estudio.....	1
Objetivo general.....	1
Objetivos específicos.....	2
Metodología.....	2
Limitaciones metodológicas del estudio.....	3
Antecedentes.....	9
Metodología del estudio: primera fase.....	13
Selección de las escuelas.....	13
Selección de investigadores.....	14
Observación etnográfica.....	14
Mapeo de las aulas.....	15
Elaboración de los instrumentos.....	15
Interacción en el aula.....	15
Resumen de las observaciones en el aula.....	16
Encuestas de maestros.....	16
Encuestas de familias.....	17
Metodología del estudio: segunda fase.....	19
Entrenamiento de investigadores de campo.....	19
Procedimiento para la observación en las escuelas.....	19
Procedimiento para la observación en el aula.....	20
Procedimiento para el estudio de interacción en el aula.....	21
Procedimiento para la encuesta con maestros.....	21
Procedimiento para la encuesta con familias.....	22
Datos estadísticos de asistencia, promoción y deserción.....	22
Observación participativa.....	22
Tabulación y análisis de datos.....	23
Las comunidades del estudio.....	25
Las comunidades de Solóla.....	25
Santa María.....	26
Vasconcelos.....	26
Cipresales.....	26
La Cooperativa.....	27
Las comunidades de Patzún.....	27
Xepatán.....	28
Cantón Morte.....	28
Colonia noruega.....	29
Chuchuca.....	29

La encuesta para las familias	31
Introducción a la encuesta para las familias	31
nivel socioeconómico de las familias.....	31
Características de la vivienda.....	31
Provisión de agua y luz.....	33
Disposición de radiorreceptores	33
Ocupación de los padres y extensión del terreno agrícola.....	34
Origen, religión y nivel educacional de los padres	34
Origen.....	34
Afiliación religiosa	35
nivel educacional de los padres.....	35
Competencia y manejo del castellano y del Kaqchikel por los padres.....	35
Adquisición del castellano y competencia actual	35
Uso cotidiano del castellano	36
Percepciones sobre el idioma materno	37
niveles educacionales de los niños	38
Grado de escolaridad de los niños.....	38
Inscripción de varones	40
Inscripción en escuelas del PROnEBI y no PROnEBI	41
Actitudes de los padres hacia la utilidad de la educación.....	42
Actitudes generales.....	42
Percepciones sobre la utilidad de la educación para varones y mujeres	42
Conocimiento sobre graduados de sexto grado primaria.....	44
Percepciones de obstáculos para el aprendizaje	45
Percepciones sobre la escolaridad mínima para destrezas de rutinas	45
Opiniones sobre educación bilingüe.....	51
Percepciones acerca de la vergüenza al hablar.....	53
 Encuesta de maestros	 55
Los entrevistados	55
Preparación profesional	55
Residencia y satisfacción en el trabajo.....	56
Percepción de apoyo de la comunidad.....	56
Percepción de apoyo de los padres de familia	56
Percepciones sobre los obstáculos que confronta la educación	57
Etnicidad y habilidad lingüística.....	58
Uso de material didáctico	60
Materiales didácticos generales	60
Materiales bilingües del PROnEBI	61
Opiniones hacia la educación bilingüe	61
Percepciones sobre el proceso de bilingüización	64
Observaciones generales de la dinámica de clase.....	67
Metodología general.....	67
Planificación curricular	67
Objetivos para el desarrollo de la clase.....	68

Contenidos de clase.....	69
Idioma Español.....	69
Matemáticas.....	74
Estudios Sociales y Ciencias naturales.....	75
Lengua y Cultura Maya.....	76
Uso de materiales.....	77
Organización social del aula.....	79
El ambiente general.....	79
Control y disciplina.....	80
Comportamiento de los géneros.....	82
Estilos de trabajo de los alumnos.....	83
La lengua de la clase.....	85
Pedagogía en el aula.....	86
Análisis estadístico de interacción en el aula.....	89
Metodología general.....	89
Lengua en el aula.....	91
Lengua de inicio y de respuesta.....	92
Lengua en las escuelas del PROMEBI.....	94
Lengua y ubicación.....	96
Lengua y nivel de dominio del castellano.....	98
Lengua y género.....	99
Lengua y grado.....	101
Contexto general.....	101
Contexto de las escuelas del sistema general y PRONEBI.....	102
Contexto general y lengua.....	103
Contexto específico.....	104
Contexto específico y lengua.....	106
Contexto específico y género.....	107
Contexto específico e interlocutores.....	108
Contexto específico y niveles de dominio.....	109
Contexto específico y el PRONEBI.....	110
Contexto específico y ubicación.....	
Interlocutores.....	112
Interlocutores y nivel de bilingüismo.....	113
Interlocutores, género y lengua.....	114
Interlocutores, PRONEBI y lengua.....	115
Interlocutores, etnicidad y lengua.....	117
Interlocutores y horarios.....	117
Interacciones de los maestros.....	120
Interacciones de los alumnos.....	121
Distancia entre los interlocutores.....	122
Agrupación de los interlocutores.....	123
Estrategias para el aprendizaje del castellano.....	123
Frecuencias de las estrategias.....	123
Estrategias de los interlocutores.....	125
Estrategias y grado.....	126
Comentarios iniciales.....	127
Frecuencias de comentarios iniciales.....	127

Comentarios iniciales y grado	134
Comentarios iniciales y nivel de bilingüismo	134
Comentarios iniciales y lengua	135
Comentarios iniciales y PRONEBI:	136
Comentarios de respuesta	136
Frecuencia de comentarios de respuesta	139
Comentario de respuesta y grado	139
Comentario de respuesta a nivel de dominio bilingüe	140
Comentario de respuesta y PRONEBI	141
Comentario de respuesta y lengua	141
Cambios durante el año escolar.	143
Cambio en el contexto general	143
Cambios en los interlocutores	144
Cambios en la lengua	144
Cambios en los comentarios iniciales	144
Cambios en los comentarios de respuesta	145
Cambios en "en tarea" / "no en tarea"	145
Conclusiones	147
Encuesta de familias	147
Encuesta de maestros	148
Dinámica en el aula	148
Interacción verbal en el aula	150
Recomendaciones	153
Cuadros	155
Mapas	160

Presentación

De 1987 a 1993, el Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar llevó a cabo una serie de investigaciones en el campo de la lingüística aplicada a la educación y en particular de la educación bilingüe.

Las investigaciones en cuestión fueron financiadas por USAID, a través del Programa de Desarrollo Integral de la Población Maya -PRODIPMA-, a cargo de la Universidad Rafael Landívar.

Varias de estas investigaciones mantienen vital actualidad, y sus resultados pueden iluminar la reflexión a que obliga el proceso de reforma educativa que en estos días se está llevando a cabo en Guatemala.

Interacción del niño en el aula es una de estas investigaciones clave, cuyos resultados han servido como punto de partida para otros muchos estudios del Instituto de Lingüística, y que en la actual coyuntura se perfilan como insumos ineludibles para una mejor comprensión de lo que es y lo que debiera ser la educación intercultural bilingüe en Guatemala, en el escenario del nuevo siglo.

Guillermina Herrera Peña

Introducción

Planteamiento del problema.

La experiencia educativa bilingüe del Programa nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI) ha sido estudiada y evaluada desde distintos ángulos. Sin embargo, no se había investigado, con la amplitud y la profundidad que merece, el aspecto cualitativo de la experiencia del niño y de la niña bilingües en la escuela. Hace falta, para un estudio profundo de los efectos de la educación bilingüe, el conocimiento amplio sobre la interacción del niño en el aula: la experiencia del alumno con su maestro y con sus compañeros, y la experiencia del alumno dentro del contexto total de la comunidad educativa. La ausencia de estudios etnográficos al respecto impide ver, con suficiente claridad, la función y la actuación de la escuela bilingüe intercultural en Guatemala; esto constituye una grave limitación para el juicio sobre sus acciones y para cualquier estrategia necesaria que retroalimente el programa y lo afine. El presente análisis responde estas preguntas.

El estudio consiste en una descripción etnográfica del aula para analizar la interacción total del niño mayahablante en la escuela. Durante un período de siete meses se observó la interacción del niño con el maestro y con sus compañeros en el aula, y en actividades escolares y extraescolares. Esto sirvió para describir los tipos y los grados de participación de los maestros, de los alumnos y de la comunidad educativa, dentro del proceso que realiza la escuela rural en Guatemala. Un componente complementario de la etnografía del aula fue hacer entrevistas a maestros y a una muestra de padres de familia, sobre sus actitudes hacia su idioma materno, el castellano, su cultura y la escuela.

Objetivos del estudio.

Objetivo general.

El principal objetivo de este estudio fue describir la interacción real total del niño en las escuelas del altiplano, con el fin de analizar los tipos y grados de participación de los docentes y la comunidad educativa en el proceso que realiza la escuela bilingüe intercultural en Guatemala.

Objetivos específicos.

1. Describir los patrones de interacción del niño bilingüe en la escuela y sus relaciones con el maestro y la comunidad educativa.
2. Describir los patrones de interacción del maestro, sus relaciones con sus alumnos, otros maestros y la comunidad educativa.
3. Describir el aspecto cualitativo de la experiencia del niño en la escuela primaria del altiplano.
4. Describir la dinámica del aula en cuanto al uso y la enseñanza del castellano y el Kaqchikel, la organización del aula, y la utilización y distribución de los materiales en las escuelas de las regiones estudiadas.
5. Desarrollar instrumentos y una metodología correspondientes para el estudio etnográfico en el aula.
6. Desarrollar instrumentos adecuados para investigar las actitudes de los maestros y padres de familia hacia las lenguas, las culturas y la educación.
7. Proporcionar datos etnográficos y estadísticos para conocer a fondo la situación actual de las escuelas bilingüe y monolingüe del altiplano.
8. Apoyar los esfuerzos del PRONEBÍ y del Ministerio de Educación, ofreciendo la información necesaria para evaluar, afinar e implementar sus programas.
9. Apoyar los esfuerzos de los maestros guatemaltecos poniendo a su disposición la información necesaria para ver con claridad la actuación de la escuela rural en Guatemala.

Metodología.

Este estudio incorporó una metodología de la etnografía del aula que se basó fundamentalmente en la observación -para recoger datos- y en el análisis e interpretación de los mismos. Mientras que las observaciones prolongadas, enfocadas y controladas proporcionaron la información necesaria para analizar sistemáticamente las interacciones en el aula, fue el contexto específico, la larga duración, y la disponibilidad de información cuantitativa y cualitativa, lo que facilitó una comprensión contextual de los resultados.

Se seleccionaron ocho comunidades del área lingüística Kaqchikel (ver Mapa 1) para el estudio:

Cuatro comunidades del municipio de Solóla -del departamento de Solóla- y cuatro del municipio de Fatzún -del departamento de Chimaltenango- (ver Mapa 2). De éstas, dos escuelas de cada área eran escuelas completas del PROMEBI: estaban bajo la administración del PROMEBI de manera técnica, tenían un programa de educación bilingüe en preprimaria, primero, segundo, tercero y cuarto grados. Las otras dos escuelas de cada área formaban parte del sistema general del Ministerio de Educación.

Una de las escuelas de la investigación estuvo bajo la administración del PROMEBI, pero ni los maestros ni el director ni los padres de familia apoyaban el programa y, por medio de un acto oficial, decidieron retirarse del mismo. Con base en la falta de concordancia ideológica, esta escuela fue tomada como una escuela del sistema general y no como una escuela representante del PROMEBI.

En cada escuela se trabajó en cuatro grados (preprimaria, primero, segundo y cuarto). Se hicieron observaciones detalladas en el aula, usando instrumentos previamente elaborados, durante un periodo de siete meses. Cada escuela fue estudiada por el equivalente a cinco semanas completas y cada aula fue observada por un total de 25 horas aproximadamente, lo equivalente a cinco días escolares completos.

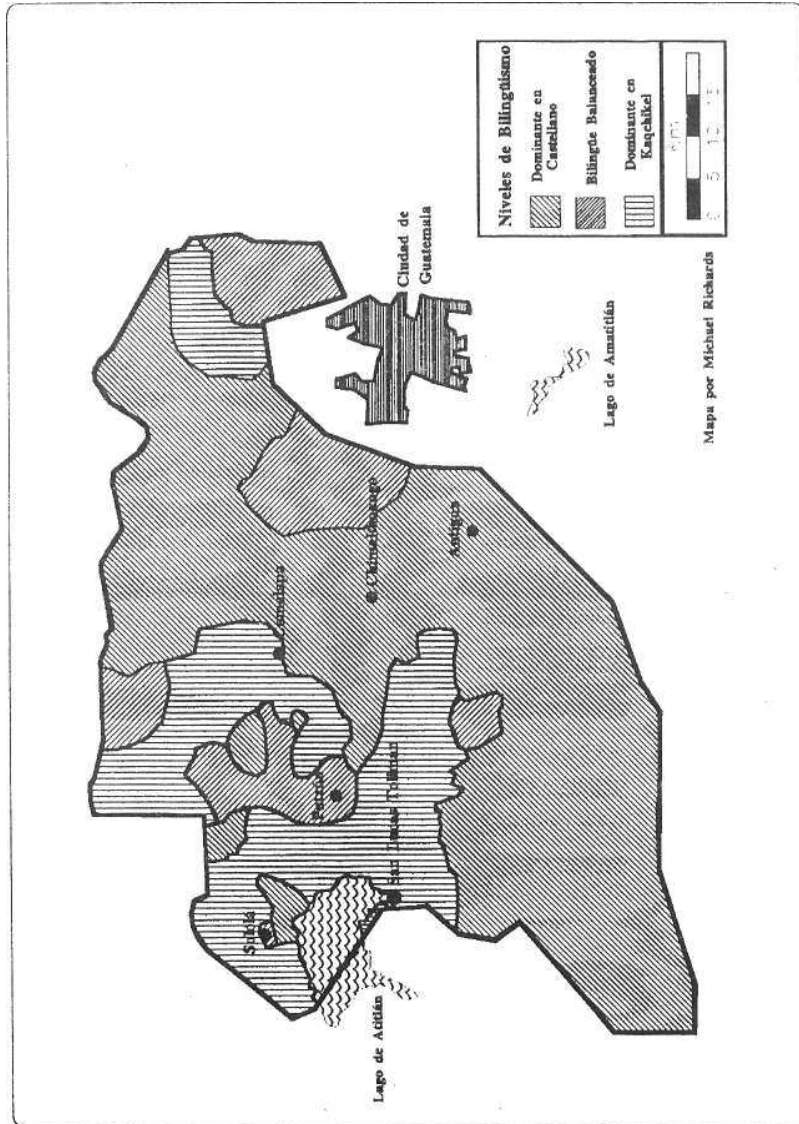
En cada aula, se seleccionó un maestro y tres niños para una observación individual, usando un protocolo de interacción. Este instrumento se concentró en las interacciones del maestro con los estudiantes individuales o entre los estudiantes, y en el contexto de estas interacciones en diferentes actividades en el aula. Además de esto, para ejecutar el diseño del multimétodo de la investigación, se entrevistó a todos los maestros y a las familias de los niños enfocados para corroborar la información obtenida.

Las observaciones generales, los protocolos de interacción y las encuestas efectuadas a los maestros y a las familias, fueron codificadas e introducidas a microcomputadoras. Luego, se depuraron los datos y se analizaron utilizando el paquete estadístico SPSS-PC.

Limitaciones metodológicas del estudio.

Es importante dar a conocer las dificultades encontradas durante este estudio a lo largo del año 1989. El diseño del estudio se

Mapa 2
 Región Kaqchikel Niveles
 relativos de bilingüismo



Fuente: Michael Richards

atrasó al principio y más tarde se presentaron problemas ajenos que trajeron consigo imitaciones para la metodología del estudio.

Las primeras dificultades encontradas fueron localizar investigadores bilingües y alfabetizados, tanto en castellano como en Kaqchikel para colaborar con el estudio. Además, fue difícil determinar el tipo de escuela representativa del altiplano.

Un rasgo que apareció inmediatamente fue la enorme diferencia entre las escuelas: Cada una es diferente, y no existe un modelo de primaria del área rural ni un número estándar de alumnos por escuela, maestros, distribución de grados, proporción de alumnos por maestro, diseño de planta, provisión de materiales y mobiliario, etc.

La búsqueda y selección de los pares de escuelas para tener una metodología rigurosa fue bastante costosa. Esta tarea involucró numerosas visitas a oficinas de supervisores de educación en los diferentes municipios del área lingüística Kaqchikel. Luego de las entrevistas con los supervisores, se dialogó con los directores y los maestros de las escuelas candidatas. Además, se habló con los líderes de las comunidades, los padres de familia y autoridades civiles, etc., para determinar si las escuelas realmente reunían los requisitos para formar parte del estudio.

Prontamente, en el mes de abril, se encontraron todas las escuelas necesarias para el estudio y los investigadores. Fue necesario pasar algún tiempo en cada escuela para obtener la información que formaría parte del diseño de los instrumentos. Existió también la necesidad de entrenar a los investigadores.

Aunque las observaciones etnográficas se iniciaron en febrero -en la mayoría de las escuelas-, el propio estudio cuantitativo empezó hasta el mes de mayo. En junio estalló la huelga nacional del magisterio.

Al principio, las escuelas del departamento de Solóla no fueron afectadas por las acciones de la huelga que empezó en junio. En Patzún, en cambio, dos escuelas cerraron inmediatamente. Otra se mantuvo abierta durante la huelga, pero los maestros asistieron por turnos y la concurrencia de los alumnos fue bastante irregular. La cuarta escuela quedó abierta con una asistencia total de los maestros y los alumnos, excepto dos grados, donde la maestra de éstos se retiró durante los meses de junio y julio.

Desde que se inició la huelga, la asistencia a las escuelas en Solóla, por parte de los maestros, fue irregular, hasta que finalmente todos los maestros en Solóla cerraron las escuelas y se retiraron durante el tiempo de la huelga.

En estas circunstancias, las observaciones en las aulas se vieron afectadas seriamente por aproximadamente cuatro meses. Sólo en dos escuelas de Patzún fue posible hacer algunas observaciones, pero en forma irregular. Fio obstante, no se perdió el ritmo de la investigación porque se modificaron las estrategias de investigación del proyecto. En vez de que los investigadores estuvieran por las mañanas en aulas sin alumnos, se aprovechó el tiempo pasando las entrevistas preparadas para los padres de familia de los niños elegidos para el estudio. También se entrevistó a los maestros de las escuelas seleccionadas y a los directores, supervisores y otras autoridades educativas con la finalidad de hacer algunos estudios sobre la huelga misma, dialogando con los maestros partícipes.

Cuando finalizó la huelga, las actividades en las escuelas retornaron a la normalidad, pero lentamente.

En una escuela en Patzún, los padres de familia rechazaron a los maestros que regresaron después de terminada la huelga y se cerró la escuela, motivo por el cual se tuvo que eliminar completamente del estudio. Tras la huelga, una de las condiciones que impuso el Ministerio de Educación a los maestros fue que el año escolar se extendiera hasta noviembre, lo que permitió continuar con las observaciones en las escuelas. Se contó, además, con la ayuda de un investigador adicional que el proyecto contrató a corto plazo.

Fue necesario hacer algunas alteraciones en la metodología del estudio a raíz de la huelga: a pesar de todo, se tiene que reconocer que más que nada, ésta interrumpió el horario planeado de las observaciones en las aulas y complicó el orden de recopilación de los datos.

Antecedentes

La educación dirigida hacia la población indígena en Guatemala ha sido una de las modalidades cambiantes desde su inicio en la década de 1930, cuando el estado guatemalteco empezó a tratar el caso especial de poblaciones que no hablaban el castellano. Los primeros intentos de proporcionar instrucción educativa formal a las comunidades indígenas consistían en que los maestros instruían a niños y niñas mayas en idioma castellano durante un año preescolar. La idea detrás del Programa de Castellанизación era que los alumnos, al llegar el momento de ingresar a primer grado, ya tuvieran los elementos básicos de comunicación oral en dicho idioma. Sin embargo, los maestros, aparte de ser hablantes monolingües del castellano, no disponían de metodologías para la enseñanza del castellano como segundo idioma.

No fue sino hasta en 1965 cuando se implementó un programa educativo especialmente dirigido a la población maya en donde se incorporó el uso de idiomas maternos mayas en aulas de clase. Bajo el Programa de Castellанизación Bilingüe, indígenas que habían sido graduados de sexto grado primaria recibieron capacitaciones para poder impartir formalmente una modalidad de educación bilingüe compensatoria en el primer año escolar¹¹¹. Los llamados "promotores bilingües" eran originarios de las mismas áreas lingüísticas correspondientes en donde enseñaban, generalmente siendo de las mismas comunidades.

El propósito del programa era enseñar a los niños destrezas iniciales de lecto-escritura en su lengua materna a la vez que se introducía el castellano oral. La transición entre el uso de los idiomas mayas y el castellano ocurría paulatinamente durante este año (1965), puente hacia un uso total del castellano en el aula.

En el caso del Programa de Castellанизación Bilingüe, solía suceder que los niños, quienes ya habían tenido un año de instrucción en su idioma materno, pasaban a primer grado en donde ya la instrucción se impartía totalmente en castellano. Los niños no estaban preparados suficientemente para este salto a la primaria, y el efecto general era que la educación primaria en las regiones de habla maya tuvo impacto muy limitado en la formación educativa de la población.

¹¹¹ Ministerio de Educación. **Programa de castellанизación.** Documento Informativo (sin fecha). Pág. 3.

Reconociendo que el Programa de Castellанизación Bilingüe tuvo el beneplácito efecto de reducir deserción en las escuelas y aumentar en cierto grado el rendimiento escolar, a la vez se reconocía que los niños mayas no poseían las destrezas de lecto-escritura en castellano para lograr éxito en el sistema de educación primaria totalmente conducido en castellano. La deducción lógica era que debiera extenderse el uso de la lengua materna hasta que por lo menos los niños demostraran manejo suficiente de la lengua oficial del Estado.

Con el fin de ver que pasaría si niños mayas tuvieran más tiempo de instrucción en sus propias lenguas maternas y con el mejoramiento en técnicas de instrucción bilingüe, en 1980 se implementó el Proyecto de Educación Bilingüe como un proyecto experimental de 40 escuelas en las cuatro áreas lingüísticas mayoritarias -K'iche', Kaqchikel, Q'eq-chi' y Nam. El proyecto fue posibilitado por una donación de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Bajo el Proyecto de Educación Bilingüe se desarrollaron textos en lengua materna para las principales áreas de contenido, desde el nivel preprimario hasta segundo grado. Los resultados de evaluación de este proyecto piloto demostraron que los niños en las escuelas piloto de educación bilingüe realmente tuvieron mejorías en tasas de retención, promoción y rendimiento académico¹²¹. Esto representó que podría tener impacto notable sobre la población escolar indígena, población tradicionalmente mal servida por el sistema educativo. Cuando el Proyecto de Educación Bilingüe inició, se estimaba que únicamente el 40 por ciento de los niños indígenas de edad escolar estuvieran inscritos en la escuela y que, de aquéllos, la mitad se retirara de la escuela al final del primer grado¹³¹.

Con tales resultados positivos, se decidió institucionalizar la educación bilingüe en Guatemala por Decreto nacional en 1984. Ya con el nombre de Programa nacional de Educación Bilingüe (PROMEB1) y con financiamiento continuado por la USAID, se implementó un plan paulatino para introducir la educación bilingüe hasta el cuarto grado en 400 escuelas rurales nacionales (llamadas "escuelas completas"). Bajo la Dirección del componente Socio-Educativo Rural del Ministerio de Educación, también se incrementó la cobertura de la educación bilingüe para Preprimaria Bilingüe en 800 escuelas adicionales (llamadas "escuelas incompletas"), dando cobertura a 1,200 escuelas. Esto repre-

¹²¹ Troike, Rudolph. 1984. **Proyecto Bilingüe en Guatemala, 1980-1983: una evaluación analítica y comparativa.** Guatemala: Reporte comisionado por USAID.

¹³¹ USAID / Guatemala. 1984. **Project Paper Rural Primary Educational Improvement.**

senta alrededor del 15 por ciento de la población de edad escolar indígena (de 5 a 14 años) y alrededor de una tercera parte de los niños indígenas inscritos en el sistema escolar formal.

Además del diseño, producción y distribución de libros de textos para estas 1,200 escuelas, figuraba dentro del PROMEBI un plan de capacitación y ubicación de maestros bilingües. En 1989, el PRONEBI, ya contaba con cinco unidades principales. El departamento de *Administración y Supervisión* coordina los aspectos generales administrativos del programa, además de impulsar la institucionalización del PRODEBI dentro del Ministerio de Educación. El departamento de *Desarrollo Curricular* tiene la responsabilidad de desarrollar materiales educativos y textos bilingües que concuerdan con el currículo nacional y que a la vez reflejan aspectos de cultura indígena bajo la modalidad de descentralización y adecuación curricular que se está implementando simultáneamente en el MINEDUC. El área técnica de *Capacitación* tiene a su cargo tres actividades: 1) capacitación de los "promotores bilingües", llegando a su certificación como maestro de educación primaria, 2) capacitación en servicio de maestros de nivel primaria en el uso y manejo de los nuevos materiales de educación bilingüe, y 3) profesionalización a nivel universitario de supervisores y personal de las oficinas centrales y regionales. Finalmente, la unidad de *Investigación y Evaluación* tiene a su cargo las tareas de monitoreo y evaluación de la educación bilingüe.

Esta última unidad empezó a administrar pruebas de rendimiento en Matemáticas, Idioma Maya, Castellano Oral y Escrito, Ciencias naturales y Ciencias Sociales, en 1986. Los resultados de la aplicación de estas pruebas indican que los niños inscritos en las escuelas del PRONEBI tienen mejor rendimiento que aquéllos en escuelas de comparación del sistema general. Los datos también demuestran que el PROMEBI ha tenido un impacto positivo, aunque ligero, sobre los indicadores de la eficiencia educativa. El mejoramiento en promoción y retención ha sido gradual a pesar de que existen muchos factores escolares y extra-escolares que impiden a que los niños sigan en la escuela, comprometiendo la habilidad de la población escolar indígena para alcanzar el éxito académico.

A pesar de los esfuerzos del PROMEBI por implementar actividades de monitoreo y evaluación de rendimiento académico sistematizadas, hay poca atención dirigida a entender realmente lo que sucede en el aula bilingüe como manera para explicar los resultados. Fue a partir de esta deficiencia investigativa que el proyecto de investigación de interacción en el aula surgió. Con el propósito de analizar la dinámica comunicativa en el aula, se estructuraron las observaciones intensivas y estructuradas descritas en este estudio.

Metodología del estudio: primera fase

Selección de las escuelas.

Para llevar a cabo un estudio comparativo y completo, se escogió ocho escuelas en dos áreas del altiplano que tuvieran un porcentaje de población altamente indígena y kaqchikelhablante.

La idea fue seleccionar a cuatro escuelas completas del PRONEBI (con educación bilingüe en los niveles desde preprimaria hasta cuarto grado) y cuatro escuelas del sistema general. Con esto, habría una base comparativa para situar la etnografía del aula de las escuelas de los dos sistemas y, además, tener una base suficientemente amplia para hacer generalizaciones hacia otras escuelas y regiones.

Entonces, a cada escuela del PRONEBI correspondería una escuela del sistema general. La selección se hizo, de alguna manera, para controlar factores como población de la comunidad, tamaño de la escuela, número de alumnos por aula y número de maestros. Se escogieron seis escuelas en el área rural y dos en la urbana. Son muy pocas las escuelas clasificadas como escuelas "urbanas" con un programa oficial de educación bilingüe. Patzún es uno de los pocos centros urbanos que tienen una escuela del PROMEBI.

En aldeas de Patzún se seleccionaron otras dos escuelas rurales. En la región de Solóla se escogieron las cuatro escuelas (dos del sistema general y dos del PROMEBI). Como parte de los criterios de selección por área geográfica, se quería tener en cuenta otros aspectos representativos como geografía, demografía, sociología y sociolingüística.

Las características principales de las escuelas fueron: que éstas tuvieran una población estudiantil mediana (100 y 250 alumnos, con un mínimo de tres maestros para atender a los grados desde preprimaria hasta cuarto grado). Se buscó también que hubieran quinto y sexto grados impartidos en aulas separadas. El número mínimo de aulas en la escuela debería ser de tres. Con esto se quiso evitar interferencias metodológicas en las situaciones donde hubiera muchos grados por aula. En las áreas rurales casi siempre existen traslapes, algo inevitable debido a los recursos docentes y a la infraestructura escolar.

Las escuelas que finalmente fueron seleccionadas resultaron escogidas después de un largo y minucioso proceso de selección.

La peor dificultad fue la de homogeneizar los conjuntos de escuelas. Cada escuela refleja la composición demográfica y social de sus respectivas comunidades y, por ende, presenta distintos perfiles. Además, las escuelas difieren en el tamaño y la composición del equipo docente.

Con la aprobación de los directores regionales respectivos, se visitó a los supervisores que tenían a su cargo las escuelas de las áreas que se querían estudiar. Varios miembros del equipo realizaron las visitas y ayudaron en la tarea de selección final de las escuelas. Por supuesto, la selección de escuelas tuvo varias etapas, partiendo de la primera visita a la supervisión. Con la información obtenida allí, se prosiguió a visitar las escuelas para ver si la realidad coincidía con la información obtenida y con los requisitos del muestreo.

Muchas de las escuelas seleccionadas inicialmente tuvieron que ser rechazadas por la imposibilidad de hacer comparaciones con otras escuelas. En algunos casos, hubo oposición por parte de los maestros y la comunidad, atribuyéndose ésta a incongruencias con las metas del proyecto, o la inaccesibilidad extrema de la comunidad.

Selección de investigadores.

Para la investigación de campo, el proyecto necesitó dos investigadores, uno para Solóla y otro para Patzún. Las personas tendrían que estar familiarizadas con la educación primaria de la región kaqchikel-hablante, alfabetizadas en Kaqchikel y dispuestas a entrar a las escuelas y comunidades con el papel exclusivo de investigador de este estudio. Un bachiller originario de Solóla con una amplia experiencia en investigaciones de campo, fue contratado para cubrir el área de Solóla.

En Patzún, se contrató a una residente en Patzún que había trabajado como directora y maestra de un colegio privado de Patzún. En la última fase del estudio se contrató otro investigador de campo originario del área rural de Solóla.

Observación etnográfica.

Antes de la observación controlada de "Interacción en el aula", el equipo de investigación hizo observaciones detalladas en las escuelas para orientar el procedimiento del estudio. Estas observaciones fueron hechas durante las horas de clases, antes de que empezaran las mismas y durante el recreo. Para obtener un mejor entendimiento de la vida escolar y del grado de articulación entre la comunidad y la es-

cuela, el proyecto contrató dos investigadores sociales a corto plazo: ellos vivieron en las comunidades de Patzún y Solóla por un total de seis semanas e hicieron observaciones continuas de una semana, en seis de las ocho escuelas y sus comunidades. Estas observaciones etnográficas brindaron información valiosa sobre la composición y el comportamiento de la comunidad educativa de la escuela. También fueron base para elaborar los instrumentos de la investigación.

Mapeo de las aulas.

Como parte del primer acercamiento a las escuelas y comunidades, elaboraron un croquis de la comunidad y mapas del aula de clase y de la escuela. Los mapas de las aulas incluyeron las ubicación de las mesas, los escritorios, la cátedra y otros mobiliarios, la ubicación de las puertas, las ventanas, etc. Los mapas fueron utilizados para identificar las características de los niños, las niñas y los maestros, y para examinar el contexto en que interactúan. También fueron utilizados para el análisis de los datos de las interacciones donde se hacía necesario conocer las ubicaciones de las personas actuando en cada interacción.

Elaboración de los instrumentos.

La investigación utilizó cuatro instrumentos principales:

1. Interacción en el aula.
2. Resumen de observaciones en el aula.
3. Encuesta de los maestros.
4. Encuesta de las familias.

Para ejecutar el diseño multimetodológico de la investigación, una serie de instrumentos fueron elaborados.

Interacción en el aula.

Este instrumento fue diseñado para facilitar la recabación de datos de las observaciones detalladas de la conducta discursiva de los alumnos y maestros. El instrumento elaborado para este estudio extrajo de varios instrumentos experimentos para el análisis de discurso e interacción en el aula (por ejemplo, de Flanders (1970), Sinclair y Coulthard (1975), Legarreta (1977), Fillmore (1982), Wilkinson (1982), Chesterfield and Barrows (1983 y 1985).

Este instrumento se concentró en las interacciones de estudiantes individuales con sus maestros y con otros estudiantes. Éste estaba

diseñado para que los investigadores recolectaran dos tipos de información: 1) el lenguaje de la interacción: las palabras actuales del intercambio entre las personas, además de los contextos específicos y generales de la interacción; 2) los detalles de la ubicación de los interlocutores, las distancias entre ellos, la presencia de una audiencia receptiva, etc. De esta manera se pretendieron obtener datos progresivos sobre las integraciones en las aulas de los alumnos y sus maestros. Mientras que las observaciones enfocadas iban proporcionando la información necesaria para analizar sistemáticamente las interacciones del lenguaje en el aula, era el contexto específico, la larga duración y la combinación de información cuantitativa y cualitativa, lo que permitiría una comprensión contextual de los resultados.

Resumen de las observaciones en el aula.

Este instrumento fue elaborado para anotar las observaciones cualitativas de la clase o del período observado. Con este instrumento se logró también obtener detalles de los patrones de uso de los idiomas, de la planificación de la clase en cuanto a objetivos concretos y planes de trabajo, del uso del espacio y del tiempo, del uso y la distribución de los materiales de la clase, del empleo de estímulos y de reforzamiento, y de los patrones de socialización en el aula.

A través de este instrumento se registró en forma detallada la actividad escolar del período de observación.

Encuestas de maestros.

Para obtener una información más completa con respecto a la escuela, fue aplicado un cuestionario a los maestros de cada una de las escuelas.

La encuesta para maestros fue diseñada con el fin de obtener una mejor perspectiva de la realidad del aula, siempre relacionada con el punto de vista de los maestros. Las encuestas fueron muy detalladas para cubrir aspectos como las opiniones acerca de la educación en general y la educación bilingüe en particular, las razones por las que eligieron la profesión de maestro, su preparación docente, la satisfacción personal en su trabajo, su experiencia con los programas existentes y sus relaciones con la comunidad, sus percepciones educativas, el uso de dos idiomas, etc. El instrumento, diseñado en forma de respuesta abierta, fue elaborado para dar mayor flexibilidad y libertad al maestro cuando respondiera a las preguntas, expresando sus opiniones y sentimientos.

Encuestas de familias.

Para completar la información con respecto a las opiniones sobre el idioma y la educación dentro del contexto estudiado, se encuesta-ron a las familias de cada niño -sujeto del estudio en el aula-, es decir tres familias por cada aula investigada. En total fueron encuestadas 91 familias.

Este componente integral del estudio fue realizado como una encuesta sobre las actitudes del jefe o la jefe de familia hacia los idiomas castellano y Kaqchikel, la cultura maya y la escuela nacional a la que asistían sus hijos. La entrevista consistió en preguntas sobre varios temas, incluyendo la historia educativa de los miembros de la familia, la historia sociolingüística y el nivel actual de bilingüismo de los miembros de la familia, actitudes sobre el papel de la familia y la escuela en la promoción del uso del castellano y el Kaqchikel en varios ámbitos, y recomendaciones orientadas hacia la planificación lingüística para las lenguas mayas.

Metodología del estudio: segunda fase

Entrenamiento de investigadores de campo.

La investigadora principal y el supervisor diseñaron y ejecutaron el entrenamiento de los investigadores de campo. El entrenamiento incluyó la simulación del trabajo de campo en escuelas rurales del departamento de Chimaltenango. Esto también sirvió para pilotar y refinar los instrumentos. Para asegurar la calidad de los datos recolectados, el equipo hizo una serie de observaciones paralelas para comparar la codificación y afinar las definiciones operacionales de los instrumentos.

Se desarrollaron manuales para el investigador de campo como una guía de referencia para los procedimientos a seguir durante el trabajo de campo, y se elaboraron hojas de control para sistematizarlo. Durante el período de trabajo de campo, el supervisor y la investigadora principal hicieron visitas a las escuelas para ayudar en la edición de instrumentos aplicados, entrevistas complementarias con maestros y autoridades, y observaciones paralelas en las aulas de clase.

Procedimiento para la observación en las escuelas.

Cada escuela fue observada a través de un sistema de observación rotativa, en el cual, cada investigador tenía a su cargo 4 escuelas para observar durante el transcurso de siete meses. Hasta donde fue posible, cada escuela fue observada cada cuatro semanas, entre mayo y noviembre.

Por razones basadas en la información obtenida en estudios previos (por ejemplo, Richards, 1989¹), se decidió enfocar las investigaciones en cuatro grados de primaria: preprimaria, primero, segundo y cuarto. Los cuatro grados de cada escuela fueron observados por el tiempo equivalente a un día entero durante cada semana de observación.

Con esta metodología quedó libre un día de cada semana: se aprovechó para 1) entrevistar a los maestros y las familias, 2) colaborar con

las actividades de la escuela y de la comunidad, y 3) recuperar observaciones del aula que, por alguna razón no se habían realizado.

Procedimiento para la observación en el aula.

Cada aula fue estudiada, en cada semana de observación, por el tiempo equivalente a un día completo, con base en un horario. El propósito fue que cada aula fuera observada dos veces a la semana.

Por conveniencia, se dividió el día en dos partes iguales: el 1er. período desde las 7:30a.m. (comienzo del día escolar) hasta las 10:00a.m. (cuando en todas las escuelas comienzan la refacción y el recreo), y un 2o. periodo desde las 10:00a.m. hasta las 12:30p.m. (fin del día escolar).

El investigador tuvo a su cargo, cada día, dos aulas: medio día escolar (2.5 horas) en un grado y el otro medio en otro. Durante cada semana de observación, el investigador visitó cada grado dos veces, resultando un día completo de 5 horas de observación en cada aula.

Por ejemplo, el lunes se pasó medio día en preprimaria y la otra parte del día en cuarto grado. Se hizo una observación antes, durante y después del recreo. Para complementar el otro medio día, se continuaron las observaciones de los dos grados al día siguiente, pero en orden invertido. La razón para dividir las observaciones en dos partes fue simplemente que no se perdieran todas las observaciones en caso de ausencia del maestro o de niños observados, y para obtener una mejor representación de las actividades de cada aula.

La rotación señalada arriba no fue la misma cada semana de observación, sino que fue hecha al azar para asegurar observaciones sucesivas y representativas de cada aula. En el transcurso del período, el investigador hizo observaciones de las interacciones en el aula y se tomó nota de las actividades en el aula. La metodología fue escribir en un formulario un resumen de sus observaciones después del período de observación para no perder la claridad de las mismas. El éxito del instrumento dependió mucho del juicio del investigador porque las anotaciones estuvieron basadas en observaciones cualitativas.

¹¹¹ Richards. Michael F. 1989. **Opportunity Costs of Education to Rural Households**. Guatemala Primary Education Efficiency Subsector Assessment. U.S. Agency for International Development. Academy for Educational Development.

Esto dependió mucho de la responsabilidad y la habilidad de los investigadores para considerar y anotar las observaciones generales en el aula durante cada período.

Se hizo resúmenes de 252 períodos de observación del aula. Una cuarta parte de los resúmenes fue realizada en cada uno de los cuatro grados, distribuidos casi uniformemente en las siete escuelas.

Procedimiento para el estudio de interacción en el aula.

Para obtener representación y hacer generalizaciones sobre las observaciones de las interacciones en el aula, se seleccionaron cuatro personas por aula para llevar a cabo las observaciones enfocadas. Estas personas fueron el maestro y tres alumnos. Los alumnos fueron niños o niñas con alta, mediana y baja capacidad en castellano. Los investigadores pidieron al maestro los nombres de tres niños de cada categoría y, después, el investigador seleccionó a uno de los tres. Ni el maestro ni los niños identificados estuvieron conscientes de su selección para el estudio de casos.

En ciertas ocasiones, fue necesario seleccionar alumnos nuevamente durante el transcurso del año ya que once de los 84 niños seleccionados originalmente se retiraron de la escuela; hubo que escoger otros que los reemplazaran.

Cabe mencionar que de los once alumnos enfocados que se retiraron de la escuela, cuatro eran considerados como de alta capacidad en castellano, dos eran considerados como de regular capacidad, y cinco como de baja capacidad.

Durante los períodos de observación, el maestro y cada uno de los tres niños identificados fueron observados en dos tiempos distintos. Los bloques de observación tuvieron una extensión de 15 minutos durante los primeros diez minutos -a intervalos de tres minutos-; el investigador registró la interacción del niño o del maestro en el formulario de "Interacción en el aula". Durante los últimos cuatro o cinco minutos, se registraron en el formulario las observaciones generales de la conducta verbal y no verbal del niño o del maestro.

Procedimiento para la encuesta con maestros.

Se encuestó a los maestros, en algunos casos, fuera de la escuela y, en otros, durante las horas de trabajo cuando los maestros tenían

tiempo disponible. La mayor parte de las encuestas de maestros fueron realizadas durante los meses que duró la huelga magisterial. La encuesta tomó un tiempo entre 20 minutos y 2.5 horas.

Se entrevistó a todos los maestros de las aulas observadas y al director de cada escuela, llegando así a un total de 32 entrevistas. Se entrevistó a un maestro por aula, aunque hubiera habido más de uno durante el año ya que se registraron ocho casos de cambio de docente en siete escuelas.

Procedimiento para la encuesta con familias.

Como en el caso de las encuestas con los maestros, se quiso completar todas las encuestas con familias a mediados del mes de septiembre, pero se especificó ningún horario para las entrevistas, pero se sugirió a los investigadores que, dentro del periodo de mayo a septiembre, efectuaran las entrevistas durante -por lo menos- tres días de cada semana.

Mientras la mayoría de las entrevistas con familias fue realizada en las tardes, se hizo necesario arreglar el instrumento para entrevistar a unos padres de familia durante el fin de semana ya que era imposible localizarlos entre semana. Cada familia fue recompensada con un pequeño reconocimiento (una bolsa de útiles escolares). Las entrevistas se extendieron entre 1.5 y 3 horas.

Datos estadísticos de asistencia, promoción y deserción.

Al final del año se recibió información de cada maestro con respecto a la promoción de los alumnos de su grado y a las tasas de deserción, retención y asistencia. También se obtuvo una evaluación sobre el rendimiento de cada uno de los niños enfocados.

Esto dio una idea más completa del rendimiento de los niños respecto a la dinámica de clases y sirvió como una base de datos auxiliar para facilitar un análisis global del aula.

Observación participativa.

Con el fin de obtener un análisis más completo de las escuelas, sus maestros, sus alumnos y las comunidades, se decidió observar a los niños enfocados, a sus maestros y sus familias de una manera simultánea y sincronizada.

Además de hacer observaciones controladas, se hizo lo posible por participar en la vida cotidiana de la escuela, como en días deportivos, celebraciones cívicas escolares, etc.

Tabulación y análisis de datos.

La tabulación de los datos se realizó mediante el uso de programas de computadoras y manualmente. Se desarrollaron manuales de codificación para los cuatro instrumentos del estudio y procedimientos para la reducción de los datos cualitativos.

Las interacciones verbales transcritas en Kaqchikel y castellano fueron codificadas por un asistente kaqchikelhablante.

Se entrenó a tres investigadores de datos hasta que tuvieran dominio completo de los sistemas de codificación e ingreso. Para detectar errores de ingreso, se realizaron análisis preliminares de los datos ingresados.

El análisis de datos fue hecho por dos especialistas como un análisis estadístico que consistió en cuadros de frecuencias absolutas y esperadas y tests de chi cuadrado.

Para cada indicador se calcularon tendencias generales y se compararon con los diferentes grupos de análisis.



Las comunidades del estudio

Las comunidades de Solóla.

Ocho escuelas fueron seleccionadas para el estudio: cuatro de Solóla y cuatro de Patzún. Cuatro eran escuelas con un programa funcional de educación bilingüe y las otras cuatro pertenecían al sistema general nacional. Debido a razones fuera de control, se eliminó del estudio cuantitativo una escuela de Fatzún -la de Chuchuca.

El estudio "Interacción del niño en el aula" se realizó en cuatro comunidades del municipio de Solóla: la aldea Santa María, el caserío Vasconcelos, la aldea Cipresales y el caserío La Cooperativa. Todas estas comunidades se encuentran entre la cabecera municipal de Solóla y la carretera Interamericana, a una distancia entre 5 y 10 Km., aproximadamente, de la cabecera municipal / departamental, teniendo un acceso relativamente fácil hacia la misma.

Las comunidades mencionadas están dispersas y la composición étnica de la población es en un 100% indígena, kaqchikelhablante. Casi todos los habitantes se dedican a la agricultura, aunque muchos trabajan también como comerciantes. Tanto los hombres como las mujeres preservan su idioma, su traje y sus costumbres socioculturales.

El municipio de Solóla está situado al oriente del departamento del mismo nombre y en la parte occidental de la región Kaqchikel; es la cabecera departamental. El municipio colinda al norte con Totonicapán y Chichicastenango, al este con Concepción y Panajachel, al sur con el Lago de Atitlán, y al oeste con Santa Cruz La Laguna, San José Chacayá y Mahualá.

La extensión territorial del municipio es de 94 kilómetros cuadrados. La cabecera está situada a una altura de 2,113 metros sobre el nivel del mar y es de clima frío. Según el censo de 1981, la población está constituida por 29,188 personas. De éstas, unas 6,300 viven en la cabecera departamental. El 90% de la población es indígena y la mayoría es kaqchikelhablante ya que, en la parte noroeste del departamento, está ubicada la aldea Argueta donde la gente habla K'iche'.

Los pobladores del área se dedican a la agricultura; predomina el pequeño agricultor. Principalmente, los productos son maíz, trigo, papa y cebolla. En los últimos años, los pobladores han empezado a cultivar verduras para exportación (repollo y brócoli, por ejemplo), pero sigue siendo una actividad muy reducida e involucra a muy pocos.

Santa María.

Esta escuela está ubicada a un kilómetro de la carretera entre Solóla y la carretera Interamericana y a siete kilómetros de Solóla. La escuela tiene dos aulas de bloc y una tercera construida con tablas, sobre suelo de tierra. Enfrente de las aulas hay una pequeña cancha que carece de equipo deportivo. El establecimiento también tiene una cocina y, a un lado de las aulas, hay un pequeño cuarto que funciona como oficina de dirección. La escuela cuenta con agua potable y sanitarios, pero no tiene luz eléctrica.

El establecimiento forma parte del sistema nacional. Construida por el Ministerio de Obras Públicas, se inauguró hace 10 años aproximadamente. En la actualidad hay muy pocos materiales didácticos. Los profesores cuentan sólo con un pizarrón, yeso y algunos textos; los pupitres, escritorios y archivos se encuentran en malas condiciones. Esta aldea es la más pequeña de Solóla, y el tamaño y recursos de la escuela tal vez son un reflejo de esta situación.

Vasconcelos.

Esta escuela se encuentra en el caserío Vasconcelos ubicada a 10 kilómetros de la cabecera municipal / departamental de Solóla. Hay un camino de tres kilómetros entre la carretera y la escuela. A pesar de que la comunidad cuenta sólo con 400 personas, alrededor de 140 niños asisten a la escuela, ya que los pequeños de los caseríos vecinos acuden también a este centro de educación primaria.

La escuela cuenta con cinco aulas amplias y atiende a todos los grados, desde preprimaria hasta sexto grado de primaria. Está construida con bloc y techo de duralita; tiene agua potable, pero no cuenta con electricidad. Cuenta con un salón destinado para la dirección, cocina, sanitarios, escenario y cancha de basquetbol situada frente a las aulas. Este centro de educación pertenece al programa del PRONEBI (escuela completa) desde hace dos años; se inauguró hace cuatro.

Los pupitres, escritorios y archivos están en buenas condiciones y provienen también del PRONEBI. Como esta escuela pertenece totalmente al sistema del PRONEBI, cuenta también con textos y carteles para los diferentes niveles.

Cipresales.

Esta escuela está en la aldea Los Cipresales, al margen de la carretera entre la cabecera y la carretera Interamericana, a 7 Km. de Solóla. La comunidad cuenta con 1,325 habitantes; se encuentran dispersos. A un lado de la escuela hay un puesto de salud en construcción.

A principio de año, la escuela contaba con cinco aulas y atendía a todos los grados, desde preprimaria hasta sexto grado de primaria, con un equipo de cinco maestros. Cuarto, quinto y sexto grados son atendidos por una sola maestra en la misma aula. En los últimos meses del año se construyó una cancha de basquetbol y dos aulas más.

La población de la escuela es de 150 niños, aproximadamente, todos indígenas. La escuela pertenece al programa del PRONEBÍ; también participó como una de las escuelas piloto del PROHEBI, iniciando sus actividades de educación bilingüe en 1,982. Las aulas aquí cuentan con mobiliario proporcionado por el PRONEBÍ; éste se encuentra en buenas condiciones. Los grados de preprimaria, primero y segundo poseen una amplia cantidad de materiales didácticos del programa. Los otros grados carecen de todo tipo de material didáctico.

La Cooperativa.

Esta escuela está en el caserío La Cooperativa de la aldea El Tablón. Está ubicada a poca distancia de la carretera entre Solóla y la carretera Interamericana a 5 Km. de la cabecera. La comunidad tiene una población de unas 400 personas, distribuidas en forma dispersa.

La escuela tiene cuatro aulas y una dirección. Además, cuenta con cocina y sanitarios. Hay agua potable, pero no luz eléctrica. Una habitación que antes funcionaba como aula, es ahora una bodega. La escuela es abierta y tiene una cancha frente a las aulas, donde están construyendo una cancha de basquetbol. El establecimiento fue construido por el Ministerio de Obras Públicas y se inauguró hace 3 años. Esta escuela pertenece al Sistema nacional y los maestros tienen muy poco material didáctico, aparte de lo que ellos mismos elaboran. En general, las aulas cuentan con pizarrón, yesos y algunos textos.

El mobiliario está en malas condiciones. Solamente los grados de preprimaria y primero tienen su propia aula y maestro; cuarto, quinto y sexto grados comparten un aula; segundo y tercero, también.

Las comunidades de Patzún.

El municipio de Patzún está situado en el extremo occidental del departamento de Chimaltenango (parte central de la región Kaqchikel); cuenta con 10 aldeas y 31 caseríos. El municipio colinda al norte con el municipio de Tecpán; al este con Santa Cruz Balanyá y Patzicía; al sur con Pochuta y Acatenango, y al oeste con San Antonio Palopó y San Lucas Tolimán. La extensión territorial del municipio es de 124 kilómetros cuadrados. La cabecera municipal -Patzún- está situada a una altura de 2,225 metros sobre el nivel del mar y es de clima frío.

La población está constituida por 23,430 habitantes según el Censo nacional de 1,981. De éstos, unos 11,000 residen en la cabecera (el 92% es indígena). El porcentaje de ladinos es más alto en la cabecera que en las aldeas.

hasta hace poco, la economía del área estaba basada en el cultivo del maíz y el frijol, pero en los últimos años ha sido mayor la importancia del cultivo de hortalizas, especialmente del brócoli y la arveja china. Otras ocupaciones, en orden de importancia: artesanos, jornaleros para contratación, comerciantes, transportistas.

Xepatán.

Esta escuela se encuentra en la aldea Xepatán a 6.5 kilómetros de la cabecera de Patzún; está situada a lo largo de la carretera hacia Qodí-nez. La comunidad está formada por 740 personas, de las cuales, aproximadamente el 80% es indígena, lo que indica que hay una concentración de población ladina mayor que en muchas de las otras aldeas de Patzún. Las viviendas de la población están, en su mayoría, concentradas a lo largo de la carretera. Hay un destacamento militar a poca distancia de la comunidad.

La escuela cuenta con seis aulas, dos de las cuales son muy pequeñas. Tiene, además, cocina, sanitarios y un pequeño patio, no muy adecuado para deportes -usan la cancha de fútbol para ello-. Xepatán era una de las escuelas piloto del PROMEBI y ha seguido dentro del programa como escuela completa. El mobiliario está en buenas condiciones y ha sido proporcionado por el PROMEBI. La escuela cuenta con los textos y cartillas del programa para los primeros grados.

Hay seis maestros atendiendo los siete grados; quinto y sexto grado comparten un aula y un maestro. Durante la mayor parte del año, la maestra de segundo grado estuvo ausente; hasta fin de año se presentó otra maestra para atender este grado.

Cantón Norte.

Esta escuela está situada en el límite del cantón del mismo nombre, a un kilómetro del centro de Patzún. Está ubicada a un lado del viejo camino hacia Solóla.

El lugar es muy abierto y no hay protección contra los fuertes aires que a veces azotan la región de Patzún. La escuela cuenta con una pequeña área para jugar, en el centro de la escuela.

El establecimiento, rodeado por una cerca, tiene ocho aulas, una dirección, una cocina, una pila con agua potable y sanitarios. Para

cada grado hay un aula, excepto para primer grado: está dividido en dos secciones, ubicadas en dos aulas. Sólo hay siete maestros para ocho grupos escolares; los alumnos de sexto grado no tienen maestro fijo y son atendidos por varios de los otros maestros que se turnan para enseñarles.

Aproximadamente 244 alumnos asisten a la escuela Cantón norte. Ésta, oficialmente, está bajo la jurisdicción del PRONEBÍ, aunque en febrero los padres de familia levantaron un acta rechazando el programa bilingüe del PRONEBÍ y pidieron que los maestros se dedicaran a la enseñanza del castellano exclusivamente. La escuela cuenta con textos y carteles del PRONEBÍ y mobiliario del mismo programa.

Colonia Noruega.

Esta escuela está ubicada a medio kilómetro al oeste desde el centro de Patzún en la colonia Noruega. La escuela, como muchas viviendas en la colonia, fue construida después del terremoto de 1976, usando donaciones de Noruega.

Está situada arriba de un barranco con una vista maravillosa al oeste pero, a pesar de esto, la escuela cuenta con muy poco espacio exterior, casi insuficiente para las actividades extraaula. Actualmente, la escuela está dividida en dos partes: la mencionada arriba, con dos aulas y la dirección. La otra, a dos cuadras de allí, una casa particular en alquiler, para tres aulas más.

En la primera escuela hay dos grados -tercero y cuarto- y, en el anexo, preprimaria, primero y segundo grados.

Durante el periodo de observación se construyeron otras tres aulas en la primera escuela; funcionarían a partir del año siguiente. La colonia Noruega también está bajo la jurisdicción del PRONEBÍ; cuenta con mobiliario, textos y carteles del programa.

Chuchuca.

Esta escuela está ubicada en la comunidad Chuchuca, a unos 12 Km. de Patzún y a un kilómetro de la carretera. La comunidad está formada por personas que se dedican a la agricultura. La población escolar es de cien niños, aproximadamente.

En la escuela hay cuatro aulas con un maestro cada una, tres de ellos son mujeres y uno es hombre. El grado de preprimaria está ubicado en un edificio que funcionó anteriormente como escuela. Los otros grados están ubicados en un edificio nuevo construido en el mismo lugar. Primer grado cuenta con su propia aula y maestro; segundo y

tercero comparten la misma aula y maestro. Sucede igual con cuarto, quinto y sexto grados de primaria -comparten aula y maestro.

La escuela forma parte del sistema general. El mobiliario se encuentra en buenas condiciones. El establecimiento no cuenta con luz eléctrica, pero hay suficientes ventanas en las aulas para que adentro se disfrute de luz natural.

La encuesta para las familias

Introducción a la encuesta para las familias.

Como parte de la metodología del estudio, se decidió entrevistar a los padres de los niños seleccionados para la observación. Se hizo esto para determinar primeramente algunos estándares socioeconómicos de las familias y así llegar a comprender el factor de bilingüismo dentro de un contexto de estratificación social. Por eso, una parte de la entrevista estuvo dedicada a recabar datos sobre los niveles de vida, tales como los aspectos físicos de la vivienda, las ocupaciones de los padres, la extensión agrícola, etc. La encuesta también determinó el nivel de educación de los padres y su competencia en el idioma oficial del país, el castellano.

Otro aspecto de la encuesta para las familias se relacionó con el nivel educacional y el nivel de bilingüismo de todas las personas dependientes en la familia. Todos los hermanos de los niños tomados como referencia se descubrieron en los datos de inscripción y en las percepciones de los padres hacia las escuelas donde asisten sus hijos.

Finalmente, se determinaron algunas actitudes de los padres de familia hacia la cultura y el lenguaje, y se indagó para conocer las percepciones de los padres sobre la utilidad de la educación para los niños.

Nivel socioeconómico de las familias.

Características de la vivienda.

De las 91 familias encuestadas, únicamente seis de ellas vivían en un cuarto, en el área rural, excepto una, pero siempre en Solóla. La mayoría (81%) vivía en dos o tres cuartos; sólo once familias vivían en domicilios con cuatro, cinco o seis cuartos. La mayoría de las casas grandes está ubicada en las áreas rurales de Solóla.

La mayoría de las viviendas estaba construida con paredes de adobe (59%). Sin embargo, se encontraron 19 casas hechas de bajareque de caña y una casa de caña. Ver el cuadro No. 1.

Un factor de construcción que distingue los niveles económicos es el tipo de construcción del piso. En el cuadro No. 2 se puede ver la

variación en cuanto al material para el piso de la casa. En Solóla, es significativamente mayor la proporción de casas con piso de tierra, tal como se puede apreciar en el cuadro Mo. 3.

Cuadro No. 1 Material de construcción de paredes de las casas

Material	Frecuencia	%
Caña	1	1.1
Bajareque	19	20.9
Adobe	54	59.3
Ladrillo / bloc	4	4.4
Caña y adobe	1	1.1
Bajareque / ladrillo	3	3.3
Adobe y terraza	1	1.1
Adobe y bloc	6	6.6
Madera	2	2.2
Total	91	100.0

Cuadro No. 2 Material del piso de las casas

Material	Frecuencia	%
Tierra	64	70.3
Cemento	22	24.2
Ladrillo	2	2.2
Cemento líquido	2	2.2
Otro	1	1.1
Total	91	100.0

Cuadro No. 3
Material del piso del domicilio familiar
Solóla y Patzún

Material	Solóla	Patzún	Total
Tierra	43 79.6%	21 56.8%	64 70.3%
Cemento	8 14.8%	14 37.8%	22 24.2%
Ladrillo	2 3.7%	0 0.0%	2 2.2%
Cemento líquido	0 0.0%	2 5.4%	2 2.2%
Otra	1 1.9%	0 0.0%	1 1.1%

p < 0.03

Provisión de agua y luz.

La mayoría de las familias obtuvo agua de llenacántaros (46%). El 12%, de ríos, riachuelos o pozos comunales. 10 familias tenían pozo propio y un 30%, tuberías que les proporcionaban agua directamente. La tendencia general en el área de Solóla es acudir más a los llena-cántaros o a las redes de agua. En Patzún, predominan los llenacántaros, los pozos comunales y los pozos propios.

En Solóla, hay más de casas con redes de tubería directa (41%) que en Patzún (14%). Esto se debe a que Solóla ha sido objeto de bastantes esfuerzos de desarrollo, especialmente en lo que se refiere al agua potable. La disposición de electricidad también es resultado del urbanismo. Por ejemplo, el 72% de las familias en el área urbana de Patzún posee electricidad, mientras que sólo el 29% de la población en áreas rurales goza de este beneficio.

Disposición de radiorreceptores.

Los habitantes de Patzún tienden a poseer un radio; los de Solóla, no (84% y 67%, respectivamente, nivel no significativo). La división rural urbana es casi igual; la variante independiente es el urbanismo.

Ocupación de los padres y extensión del terreno agrícola.

De las 91 familias encuestadas, trece (14%) carecían de padre en la casa. En dos familias, la madre estaba ausente en su hogar. Más de la mitad de los padres indicó que, como primera ocupación, eran agricultores. La mayoría de ellos eran de Solóla. Había nueve comerciantes y seis camioneros. Otras ocupaciones: choferes, carpinteros, carniceros, albañiles, etc. La mayoría de las profesiones más especializadas se encuentran en Patzún. Solamente una familia de toda la muestra solía emigrar a la costa para trabajar. En esta área Kaqchikel se nota que la ocupación primaria de las madres es la realización de oficios domésticos en sus propios hogares.

Seis de las madres indicaron que su ocupación principal fue realizar trabajos de artesanía. Más de una tercera parte de las madres tenía una ocupación secundaria: vender o realizar trabajos domésticos pagados (por ejemplo, bordar huípiles).

En cuanto a la agricultura, las extensiones de tierra que cultivan los pobladores de Solóla son considerablemente mayores que las extensiones cultivadas por los habitantes de Patzún.

El promedio de extensión de cuerdas cultivadas es de 7.6 en Solóla; en Patzún, únicamente del 2.2. Mucho del resultado de este hallazgo tiene que ver con el hecho de que gran parte de las familias en el área de Patzún vive en el área urbana y, aunque cultivan algo, tienen otras fuentes de ingreso. Solóla, en cambio, es una región principalmente agrícola.

Origen, religión y nivel educacional de los padres.

Origen.

La mayoría de los padres (78%) son originarios de la misma comunidad donde actualmente viven, no obstante, hay una diferencia significativa en cuanto a los dos municipios de Solóla y Patzún. En Solóla, lugar con comunidades más tradicionales, el 90% de los jefes hombres y el 91% de las jefes mujeres son originarios de allí. En Patzún, en cambio, el porcentaje es del 59% para los jefes hombres y del 47% para las jefes mujeres. Esto no es muy sorprendente dado que dos de las terceras partes de la muestra del área de Patzún era de la cabecera municipal. Los que han inmigrado a Patzún suelen ser de comunidades del mismo municipio. En cuanto a los inmigrantes de la

comunidad que provienen de lugares más lejanos, hay un total de seis (tres padres y tres madres).

Afiliación religiosa.

La mayoría de los padres (57%) son católicos, divididos casi igualmente entre católicos tradicionales y católicos renovados. El 33% son protestantes y un 11% dijo que no tenía religión. Las proporciones de las madres de familia eran iguales a las de los padres.

Nivel educacional de los padres.

La mayoría (57%) de los padres no completó un grado en la escuela. El 93% nunca llegó a cuarto grado. Sólo se encontró un padre de familia que había logrado terminar una carrera vocacional. De los 78 padres para quienes se seleccionó la información, cuatro aprendieron el castellano como su idioma materno; uno lo aprendió al mismo tiempo que el Kaqchikel y uno último aprendió otra lengua Maya. Los índices educativos de Patzún son más altos que los de Solóla dado que, en el último, el 72% de los padres nunca alcanzó el primer grado. En Patzún, la tasa es únicamente del 35%. En el caso de las madres de familia, el 75% nunca llegó a primer grado. Solamente cuatro alcanzaron cuarto grado o llegaron a grados superiores (dos a cuarto grado y otras dos a sexto); las cuatro eran de Patzún.

Como se puede notar, la alfabetización es una destreza que predomina más en el área de Patzún. Treinta de los 37 padres que no saben leer, y 34 de los 42 que no pueden escribir, son de Solóla. De las madres, 70 de las 90 no pueden leer. De nuevo, el analfabetismo está sesgado hacia Solóla.

Competencia y manejo del castellano y del Kaqchikel por los padres.

Adquisición del castellano y competencia actual.

Casi todos los padres tienen el Kaqchikel como su lengua materna. Sin embargo, cuatro padres y cuatro madres aprendieron el castellano como el primer idioma, todos de Patzún. En cuanto a la habilidad bilingüe, en el cuadro fio. 4 se muestran los niveles.

Se puede apreciar la diferencia en la densidad de habla del castellano cuando se señala que de los 17 padres que indican tener un dominio

de los dos idiomas, 16 son de Patzún y, de esa cantidad, 14 pertenecen al área urbana del lugar.

Cuadro No. 4 Habilidad bilingüe de los padres

Competencia en castellano	Padre		Madre	
	N	%	N	%
Monolingüe mayahablante.	11	12	43	48
Sabe pocas palabras en castellano.	7	8	18	20
Habla castellano con dificultad.	25	28	13	14
Habla castellano relativamente bien.	29	32	7	8
Es bastante equilibrado.	17	19	8	9
Hispanohablante, sabe palabras en Kaqchikel.	1	1	-	-
Hispanohablante, habla Kaqchikel relativamente bien.	-	-	1	1

Treinta de los 79 padres dijeron que habían aprendido el castellano principalmente en la escuela cuando eran niños. Es interesante notar que nueve mencionaron que lo habían aprendido ya de adultos en el trabajo. Otros cinco habían aprendido el castellano cuando emigraban estacionalmente a trabajar a algunas fincas de la costa sur; otros, lo aprendieron en la familia, con sus amigos y en la capital.

La mayoría de las mujeres manifestó haber aprendido el castellano en la escuela. Es importante notar que las fuentes de aprendizaje para las mujeres son diferentes que las de los hombres. El 10% de las mujeres indicó que habían aprendido el castellano a través de la radio, ninguna lo había aprendido en el trabajo. Ver el cuadro no: 5.

Uso cotidiano del castellano.

Se preguntó a los padres encuestados si habían utilizado el idioma castellano el día anterior. El 33% dijo que sí y la mayoría de ellos (20 de los 30) eran habitantes de Patzún, confirmando de nuevo que la densidad del habla en castellano es considerablemente más elevada en esa comunidad que en la de Solóla.

Cuando se preguntó a los padres acerca de qué hablaban sus hijos de edad escolar entre sí, únicamente 10 personas señalaron que su lengua era el castellano. Asimismo, se preguntó a los entrevistados sobre los patrones de uso del lenguaje en los distintos contextos de sus niños.

El idioma Kaqchikel es considerado como la lengua de la casa. Se emplea principalmente para hablar con las personas mayores, los abuelos, los hermanos y especialmente a la hora de la comida. Los encuestados notaron que sus hijos usan los dos idiomas cuando hablan entre sí o cuando están jugando o paseando con sus amigos. La tendencia a usar el castellano de esta manera está aún más extendida en el ámbito de la escuela. Los padres indicaron que sus hijos tienden a hablar castellano con sus compañeros y sus maestros.

Cuadro No. 5 Fuente de aprendizaje del castellano

Fuente	Mujeres		Hombres	
	N	%	N	%
En la casa, con la familia.	5	8.6	8	7.0
En la escuela.	22	37.9	37	32.5
En la calle, en la vecindad.	13	22.4	16	14.0
En el trabajo.		-	16	14.0
En la costa.	1	1.7	8	7.0
Clases de alfabetización.	2	3.4	-	-
Por la radio.	6	10.3	1	0.9
En el mercado, tiendas.	4	6.9	4	3.5
En la capital, cabecera.	-	-	9	7.9
Otros lugares.	5	8.6	15	13.0

Percepciones sobre el idioma materno.

En la encuesta se preguntó a los padres sobre el uso del Kaqchikel y el valor que tenía para ellos el idioma étnico. Sólo un entrevistado expresó que los jóvenes de la comunidad estaban perdiendo su lengua rápidamente. Sin embargo, catorce de los entrevistados dijeron que lo estaban perdiendo "un poco". La mayoría manifestó que era

importante conservar la lengua, dieciséis dijeron "tal vez" o que no sabían. Las razones de por qué era importante preservar la lengua de la comunidad son las siguientes:

Frecuencia	Razón dada de por qué es importante mantener la lengua indígena.
26	Para que no desaparezca nuestra lengua.
19	Para comunicarnos con gente monolingüe.
14	Es de nosotros, de nuestros antepasados.
08	Es importante comunicarse e identificarse con la comunidad.
07	Es valiosa por sí misma.
06	Es lo primero que nos enseñaron.
04	Para ayudar a los de la comunidad cuando necesiten de ello.
04	Para conversar con vecinos de otras comunidades.
02	Para ayudar a los mayores.
02	Para desarrollar la capacidad bilingüe.
01	Para fortalecer la cultura.
01	Para promover reuniones de mejoramiento de la comunidad.

La mayoría de familias piensa que es importante que los padres hablen con sus hijos en Kaqchikel para que estos últimos aprendan el idioma. Sin embargo, nueve de los entrevistados indicaron que no había necesidad de que los padres hablaran a sus hijos en Kaqchikel para que los pequeños aprendieran a hablar el idioma. Otros ocho encuestados expresaron dudas al respecto e indicaron que "tal vez" hablar a los hijos en Kaqchikel era importante. Ocho de los nueve que dijeron que no era importante hablar a sus hijos en Kaqchikel eran del área de Solóla.

Niveles educacionales de los niños.

Grado de escolaridad de los niños.

Juntando la información acerca de los niños que formaron el núcleo del estudio con la información acerca de sus demás hermanos -350 niños, aproximadamente, de siete años en adelante-, se puede averiguar el grado de escolaridad de los niños. En el cuadro No. 6 apare-

ce. la distribución de. niveles de escolaridad por región geográfica (l'atzún y Solóla) y grado de urbanismo (rural y urbano).

Cuadro No. 6
Niveles de educación de niños de 7 años en adelante,
por ubicación geográfica

Ubica- ción		No. de años cursados									
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Patzún	N	9	19	25	39	24	16	15	5	0	1
	%	6	12	16	26	16	11	10	6	0	1
Solóla	N	23	34	32	43	19	31	9	7	1	0
	%	12	17	16	22	10	16	5	4	1	0

Es aparente que en las áreas urbanas y en el área de Patzún, el nivel educacional es superior al de las áreas rurales de Solóla. Esto se puede ver en el cuadro siguiente.

Cuadro No. 7
Niveles de educación de niños de 7 años en adelante,
por nivel de urbanismo

Ubica- ción		No. de años cursados									
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Urbano	N	6	13	12	19	12	13	12	5	0	1
	%	7	14	13	20	13	14	13	6	0	1
Rural	N	26	40	45	63	31	34	12	7	1	0
	%	10	15	17	24	12	13	5	3	0	0

Inscripción de varones.

Entre las 91 familias encuestadas, había 41 niños de edad escolar (7-14 años) que no estaban inscritos en las escuelas al momento de la encuesta. De estos 41, 16 nunca habían estado inscritos y 25 sí lo estaban, pero se habían retirado por diversas razones. Entre los motivos por los que el niño no iba a la escuela, figuraban los siguientes: "la familia no tiene recursos suficientes" (7), "el niño no quiso estudiar" (5), "el niño está muy pequeño todavía" (5), "el niño tiene que cuidar a los hermanos menores" (4), "el niño necesita trabajar" (4), "el niño tiene que ayudar en la casa" (4), "el niño se sentía incómodo en la escuela" (3), y algunas otras razones menores. Uno de los niños de edad escolar se retiró porque ya había ganado sexto grado, y otros cuatro porque habían aprobado cuarto grado.

Viendo a todos los niños de las familias entrevistadas, se puede decir que los niños varones de edad escolar (7-14 años) tienden a ser inscritos en la escuela con mayor frecuencia que las niñas. La diferencia es significativa al nivel $p < 0.02$. Ver el cuadro a continuación.

Cuadro No. 8 Inscripción de niños de edad escolar por género

Inscritos		Género		Total
		Masculino	Femenino	
SÍ	No. %	126 90.6	82 78.8	208 85.6
NO	No. %	13 9.4	22 21.2	35 14.4
Total	No. %	139 57.2	104 42.8	243 100.0

Cabe mencionar que es precisamente en Solóla donde hay una mayor preferencia para inscribir a los varones. Por ejemplo, entre los varones de edad escolar de Solóla, el 90% está inscrito. Entre las niñas, el porcentaje es del 76% únicamente. En Fatzún, en cambio, la relación es de 91% y 85%, respectivamente. El mismo fenómeno sucede cuando se analiza la inscripción y el género según el nivel de urbanismo. En el área rural, el 90% de los varones de edad escolar está inscrito; sólo el 76% de las mujeres lo está.

En el área urbana, las proporciones son del 92% y 90%, respectivamente. Debe recordarse que el fenómeno del urbanismo está muy relacionado con la ubicación en Patzún porque dos de las tres escuelas están situadas en la cabecera municipal de este departamento.

Inscripción en escuelas del PRONEBI y No PRONEBI.

Con respecto a la inscripción, las familias con niños en las escuelas del PROMEBI alcanzan un mayor nivel de inscripción que las familias con niños en escuelas del sistema general. La diferencia es significativa al nivel $p < 0.05$. Esto se puede apreciar en el cuadro No. 9.

Cuadro No. 9
Inscripción de la muestra de niños entre 7 y 14 años
en escuelas del PRONEBI y No PRONEBI

Inscritos		Tipo		Total
		PRONEBI	No PRONEBI	
SÍ	No. %	112 90.3	96 80.7	208 85.6
NO	No. %	12 9.7	23 19.3	35 14.4
Total	No. %	124 51.0	119 49.0	243 100.0

En las escuelas del PROMEBI se registran inscritos la mayoría de los niños de las familias de la muestra. Además, la asistencia de éstos es mayor que la de los niños inscritos en el sistema general.

De los 118 niños que asisten a las escuelas del Programa de Educación Bilingüe, el 53% tiene una buena asistencia, según los padres de familia. En cambio, de los que asisten a las otras escuelas, sólo el 31% fue calificado por los padres de tener "buena asistencia".

Respecto a la pregunta dirigida a los padres para averiguar sus opiniones acerca del maestro que imparte clases a sus hijos, el 79% dio una buena opinión; el 17%, una regular. Seis de los padres se mostraron indecisos; sin embargo, ninguno dio una mala opinión. La

opinión de padres que tenían hijos en escuelas del PRONEBÍ fue un poco más elevada, pero la diferencia no fue significativa. El 81% de los padres de este grupo tenía una opinión positiva acerca del maestro, mientras que en las escuelas que no pertenecían al PRONEBÍ, solamente el 77% de los padres dio una opinión favorable acerca del maestro.

Actitudes de los padres hacia la utilidad de la educación.

Actitudes generales.

Para obtener un panorama de las actitudes de los padres de familia hacia el sistema educativo y la necesidad de mandar a sus hijos a la escuela, se preguntó lo siguiente: "¿Por qué manda usted a sus hijos a la escuela?". No es sorprendente que casi todos los padres, de una forma u otra, respondieran "para que aprendan algo". Un padre de una aldea de Solóla, dijo: "Mandamos a nuestros hijos a la escuela para que aprendan cosas nuevas que nosotros no podemos enseñarles porque nosotros no fuimos a la escuela". Una viuda de Patzún hizo el siguiente comentario: "Yo mando a mi hijo a la escuela para que pueda ganarse la vida más adelante ya que no tiene padre. Esto va a servirle mucho". Por razones de interés etnográfico, se incluyen textualmente las observaciones de los padres para vislumbrar la riqueza etnográfica de las comunidades estudiadas. En el cuadro No. 1-0 aparecen todas las respuestas y la frecuencia que corresponde a cada una de ellas.

Percepciones sobre la utilidad de la educación para varones y mujeres.

Los padres generalmente dan un poco más de importancia al nivel educacional de los varones, pero la diferencia entre varones y mujeres no es significativa. Es interesante notar que únicamente nueve padres dijeron que los varones necesitaban seis años de educación primaria, mientras que 22 padres expresaron que era aceptable que una mujer recibiera menos de seis años de primaria. Un padre de una comunidad rural, dijo: "Mandaría a un varón hasta sexto grado para que así pueda trabajar en el campo... En cambio, a una mujer la mandarían hasta cuarto grado para que así pueda trabajar en la casa".

El hecho de que haya proporcionalmente una cantidad menor de niñas inscritas, indica que la importancia de educar a las mujeres es menor. Podemos señalar el estudio sobre costos de oportunidad de educación

Cuadro No. 10
Respuestas de padres sobre la utilidad de
la educación en general

Frecuencia	Respuestas
29	Para aprender a leer y escribir.
15	Para aprender a leer.
13	Para prepararse para la vida.
12	Para aprender en general.
11	Para aprender el castellano.
7	Para aprender cosas nuevas.
7	Para aprender cosas útiles.
5	Para aprender a restar y sumar.
4	Para aprender a leer y escribir en castellano.
4	Para poder ganarse la vida más adelante.
3	Para que no se queden como nosotros -no sabemos nada.
3	Para saber, aprender y estudiar.
3	Para desarrollar la capacidad de hablar en castellano (perder el miedo de hablar en este idioma).
2	Para no perder tiempo en la casa.
2	Para trabajar.
2	Para poder ir a otros lugares.
2	Para aprender algún oficio.
1	Para evitar obstáculos con sus hijos.
1	Porque ahora hay escuela.
1	Para que saquen los grados.
1	Para que no sean haraganes.
1	Para ayudar a la familia
1	Para aprender un oficio futuro.
1	Para aprender a negociar

para familias rurales (M. Richards, 1988). En un grupo mucho más grande de familias (más de 600), se averiguó preguntando a los padres el valor de la educación en relación con los varones y las mujeres. En lo expresado por los padres, no hubo mayor diferencia entre los niveles educativos que pensaban que debían alcanzar sus hijos, ya fueran éstos varones o mujeres. Pero cuando se tomaron los datos de inscripción de las aulas, la diferencia fue apreciable y significativa.

Es interesante notar que muchas familias dan bastante importancia a que sus hijos sigan estudiando. Una persona del área urbana de Patzún con un niño con alta habilidad en castellano, dijo: "En la primaria es abrir el camino nada más. En básico, uno aprende a defenderse un poco; mi interés es que tengan un título. Los niños tienen que seguir hasta que tengan un título porque ahora la vida es dura y sin preparación no se es nada. De sacar sólo sexto grado, el niño no hace nada más que abrirse el camino y defenderse una mínima parte de su vida; uno sigue siendo un inútil. La gente de hoy anhela tener un título".

Mo todas las respuestas de la necesidad de educación implicaron la urgencia de poseer alta habilidad en castellano, pero sí es importante tener por lo menos una capacidad funcional para este idioma. Un padre de Solóla, por ejemplo, dijo: "Un niño debe asistir hasta sexto grado para aprender algo. Es importante aprender el castellano porque es más fácil poderse comunicar cuando uno va al hospital y no va algún maestro con uno, por ejemplo. Por lo menos, si nos toca ir con un abogado, es más fácil cuando uno sabe firmar".

Conocimiento sobre graduados de sexto grado primaria.

Se preguntó a los padres si sabían lo que actualmente hacían las personas que habían terminado sexto grado en la comunidad. Catorce familias mencionaron que los que conocían no se habían superado en su vida y que estaban haciendo lo mismo que los demás que no terminaron sexto grado. En cuanto a esta opinión, no hubo diferencias entre los padres de niños del área de Solóla y los del área de Patzún, ni entre los que eran graduados de escuelas urbanas o rurales. Tampoco hubo diferencias entre los padres con niños en escuelas que pertenecen al PROMEBI y los que tenían niños en escuelas que no pertenecían a este programa.

Cuatro dijeron que los graduados estaban sembrando verduras, actividad agrícola muy común en el lugar. Otros trece dijeron que los graduados trabajaban en Guatemala. Doce de ellos eran de Patzún, padres de niños de escuelas urbanas. Otras nueve familias contaron que los graduados trabajaban como obreros. Más interesante aún fue que 39 familias (43%) no sabían lo que estaban haciendo los graduados de sexto primaria; 31 de los 39 casos se encontraron en Solóla.

Percepciones de obstáculos para el aprendizaje.

Se preguntó a los padres si creían que hubiera alguna desventaja si un niño estudiaba hasta sexto grado. Un entrevistado -de la escuela rural de Patzún- dijo que sí porque, de este modo, los niños se transformaban en "haraganes". Otro encuestado, del mismo lugar, respondió que esto no le parecía conveniente porque los niños no podían ganar dinero.

A los padres se les preguntó por qué muchos niños repetían los grados. Una gran parte de ellos mencionó que la culpa era de los niños porque éstos no estudiaban bien. Otros, porque hacía falta el respaldo de los padres en el proceso educativo. En el cuadro lio. 11 aparecen las diferentes opiniones y sus frecuencias respectivas. Sin embargo, las causas principales son: 1) el niño mismo (98 respuestas), 2) los maestros y la escuela (18 respuestas) y 3) los padres (15 respuestas).

También se preguntó a los padres acerca de los obstáculos que enfrentan los niños para aprender en la escuela. Como en el caso anterior, aparecen tres categorías mayores: 1) el niño (46 respuestas), 2) los padres (33 respuestas) y 3) los maestros y la escuela (32 respuestas). Los padres tienden a achacar los mayores obstáculos al niño (falta de atención en clase, falta de motivación en general, etc.). Los padres de familia atribuyen bastante parte de la culpa también a los maestros (la manera inadecuada de enseñar, la falta de interés en su trabajo, su mala asistencia, etc.). (Ver el cuadro Mo. 12).

Es de interés notar que el 53% de los entrevistados dijo que sus hijos captaban lo que enseñaban en la escuela. El 25% dijo que los niños captaban "muy poco" y el 7% expresó que no captaban porque el maestro había traducido, explicado o enseñado en Kaqchikel.

Percepciones sobre la escolaridad mínima para destrezas de rutinas.

En general, los padres piensan que los niños de su comunidad están aprendiendo bien lo que los maestros enseñan. Sólo un entrevistado de Solóla indicó que los niños no estaban asimilando bien lo que se les enseñaba. Además, todos los padres de familia entrevistados -excepto uno de Solóla-, dijeron que era bueno que los niños aprendieran el castellano.

Es importante señalar que las percepciones de los padres acerca de cuál es el nivel de educación necesario de sus hijos para obtener cierto entendimiento o comunicación, varía en las dos regiones estudiadas. En los cuadros del Mo. 13 al 16, se muestra la tabulación de los datos obtenidos.

Cuadro No. 11 Razones de la repetición, dadas por los padres

Frecuencia	Respuestas
37	Los niños no tienen interés ni prestan atención.
14	Los niños no estudian ni hacen las tareas.
8	Los niños sólo juegan.
7	Los niños no asisten regularmente.
7	Los niños tienen falta de capacidad intelectual.
6	Los maestros no enseñan bien.
6	Los padres no insisten en que sus hijos vayan a la escuela o no los mandan.
5	Los niños no hacen caso al maestro.
5	Los niños no manejan el castellano suficientemente bien.
4	A los niños no les gusta la escuela.
4	Los maestros no vienen a la escuela.
3	Los maestros están faltos de interés.
3	Los niños son haraganes.
3	Los niños están enfermos o mal alimentados.
3	Los padres no supervisan el cumplimiento de los deberes.
2	Los niños se quedan fuera de la clase.
2	Los niños no piensan en el futuro.
2	Los maestros no facilitan un ambiente escolar cómodo para hacer preguntas y aprender mejor.
2	Los padres no ayudan a sus hijos con los deberes.
2	Los padres están faltos de interés por la escuela.
1	Los padres insisten en que los niños tienen que ayudar en la casa cuidando a los hermanitos:
1	Los niños prefieren trabajar.
1	Los maestros no entienden a los niños.
1	Los maestros no se preocupan del nivel de captación de los niños ni del contenido de la clase.
1	Los maestros dan mucho recreo.
1	Los padres no se preocupan por la vida de sus hijos.
1	Los padres no se preocupan del nivel de aprendizaje de sus niños.

Cuadro No. 12 Obstáculos de aprendizaje mencionados por los padres

Frecuencia	Respuestas
19	Los niños no prestan suficiente atención.
14	Los niños tienen falta de interés, de motivación.
11	Los padres no tienen dinero para comprar los útiles ni los uniformes.
9	Los maestros no asisten regularmente a la escuela.
6	Los maestros no enseñan bien.
6	Los maestros tienen poco interés en enseñar.
3	Los niños no asisten regularmente a la escuela.
3	Los niños no dominan bien el castellano.
3	Los niños no están bien alimentados.
3	Ausencia del padre de familia .
3	Al maestro le queda muy lejos la escuela.
2	Los niños no tienen interés en asistir a la escuela.
2	Los niños tienen poca memoria.
2	Los padres tienen poco interés en la asistencia de los niños a la escuela.
2	Los padres no ayudan a sus hijos.
2	Los maestros no dominan el Kaqchikel.
2	Los niños no son puntuales o se regresan a sus casas.
1	Los padres no tienen suficiente conocimiento sobre lo que los niños están aprendiendo o no.
1	Muchos padres son alcohólicos.
1	Los maestros no motivan a los alumnos.
1	Los maestros no hablan con los niños; sólo conversan entre sí.
1	Los maestros asisten a muchas reuniones.
1	Los maestros tienen mal mobiliario en la escuela.

Cuadro No. 13
 ¿Hasta qué grado cree usted que es necesario que
 un niño o una niña esté en la escuela para que aprenda a
 desenvolverse bien en castellano?

Grado		Ubicación		Total
		Solóla	Patzún	
Segundo	No.	-	1	1
	%	-	2.8	1.1
Tercero	No.	2		2
	%	3.6	-	2.2
Cuarto	No.	13	3	16
	%	23.6	8.3	17.6
Quinto	No.	8	6	14
	%	14.5	16.7	15.4
Sexto	No.	30	24	54
	%	54.5	66.7	59.3
Más de sexto	No.	2	2	4
	%	3.6	5.6	4.4
TOTAL	No.	12.6	26	91
	%	60.4	39.6	100

Cuadro No. 14
 ¿Hasta qué grado cree usted que un niño o una niña debe estar
 en la escuela para aprender bien lo que dice en
 castellano un locutor de radio?

Grado		Ubicación		Total
		Solóla	Patzún	
Preprimaria	No.		2	2
	%	-	5.6	2.2
Segundo	No.	-	1	1
	%	-	2.8	1.1
Tercero	No.	1	3	4
	%	1.8	8.3	4.4
Cuarto	No.	13	8	21
	%	23.6	22.2	23.1
Quinto	No.	10	8	18
	%	18.2	22.2	19.8
Sexto	No.	20	11	31
	%	36.4	30.6	34.1
Más de sexto	No.	11	2	13
	%	20.0	5.6	14.3
No aplica	No.	-	1	1
	%	-	2.8	1.1
TOTAL	No.	55	36	91
	%	60.4	39.6	100

Cuadro No. 15
¿Hasta qué grado cree usted que un niño o una niña debe estar en la escuela para aprender a leer un anuncio?

Grado		Ubicación		Total
		Solóla	Patzún	
Tercero	No.	3	1	4
	%	5.5	2.8	4.4
Cuarto	No.	13	3	16
	%	23.6	8.3	17.6
Quinto	No.	14	12	26
	%	25.5	33.3	28.6
Sexto	No.	23	20	43
	%	41.8	55.6	47.3
Más de sexto	No.	2	-	2
	%	3.6		2.2
TOTAL	No.	55	36	91
	%	60.4	39.6	100

Cuadro No. 16
¿Hasta qué grado cree usted que un niño o una niña debe estar en la escuela para aprender a escribir una carta?

Grado		Ubicación		Total
		Solóla	Patzún	
Tercero	No.	3	;	3
	%	5.5		3.3
Cuarto	No.	9	2	11
	%	16.4	5.6	12.1
Quinto	No.	16	12	28
	%	29.1	33.3	30.8
Sexto	No.	25	22	47
	%	45.5	61.1	51.6
Más de sexto	No.	2	-	2
	%	3.6		2.2
TOTAL	No.	55	36	91
	%	60.4	39.6	100

Cuadro No. 17

¿Hasta qué grado cree usted que un niño o una niña debe estar en la escuela para aprender a sumar los gastos de diez compras?

Grado		Ubicación		Total
		Solóla	Patzún	
Primero	No. %	-	1 2.8	1 1.1
Tercero	No. %	-	1 2.8	1 1.1
Cuarto	No. %	9 16.4	-	9 9.9
Quinto	No. %	10 18.2	2 5.6	12 13.2
Sexto	No. %	33 60.0	30 83.3	63 69.2
Más de sexto	No. %	3 5.5	2 5.6	5 5.5
TOTAL	No. %	55 60.4	36 39.6	91 100

Como se puede observar, excepto en el cuadro No. 14 ("lo suficiente para aprender bien lo que dice en castellano un locutor de radio"), que involucra únicamente las destrezas pasivas de recepción, en las demás destrezas que requieren producción, los padres de Patzún creen que el nivel de castellano necesario se obtiene estudiando más y llegando a grados superiores; los padres en Solóla no opinan igual.

Opiniones sobre educación bilingüe.

Todos los entrevistados, menos uno, pensaron que era importante que sus niños aprendieran a hablar y escribir el castellano en la escuela. 39 padres entrevistados con las encuestas de familia aseguraron que era importante que sus hijos también se alfabetizaran en el idioma materno. 17 indicaron que no era importante que sus hijos aprendieran Kaqchikel formalmente -leerlo y escribirlo-, y otros 21 únicamente indicaron que tal vez era necesario. Luego, aparecen las razones que indican la opinión de los padres en cuanto a que sus hijos aprendan a leer y escribir en forma bilingüe. Sólo se presentan las once razones sobresalientes (con un mínimo de tres respuestas cada una).

Opiniones sobre la enseñanza bilingüe.

Razones a favor.

Frecuencia	Razón dada (en orden de frecuencia)
6	Para no perder nuestro idioma.
5	Así se aprenden dos a la vez.
4	Para poder defenderse en ambos.
4	Para poder hablar en dos idiomas.
3	Para no olvidar lo que enseñaron nuestros antepasados.

Razones en contra.

Frecuencia	Razón dada (en orden de frecuencia)
9	Mejor dedicarse al castellano.
6	Si hablan Kaqchikel, no aprenden castellano.
3	Mejor enseñar primero el castellano porque les cuesta más a los niños.
3	El Kaqchikel no es tan importante como el castellano.
3	Ya saben lengua.
3	En la escuela deben aprender castellano porque en la casa hablan Kaqchikel.

Para realizar una comparación, es necesario notar que de los 17 que respondieron en contra de la educación bilingüe, nueve de ellos eran el padre o la madre de un niño clasificado como de bajo rendimiento en castellano. Se puede decir, entonces, que los padres de los niños que tienen poca habilidad en castellano, tienden a tener menos aprecio por la educación bilingüe.

Aunque 39 entrevistados pensaban que sus niños debían aprender a leer y escribir en Kaqchikel, sólo 32 de ellos pensaban que era responsabilidad de la escuela alfabetizar a los niños en este idioma. Un padre de una escuela del PRONEBI de Patzún, opinó así: "El español sirve mucho en este tiempo. Esto es lo que nosotros queremos que nuestros hijos aprendan. Lo que uno quiere es que los hijos aprendan español y no el Kaqchikel". En el siguiente cuadro (Mo. 18) se observan las respuestas basadas en la escuela a la que asisten los niños, ya sea ésta del PROMEBI o no.

A los entrevistados también se le preguntó si pensaban que fuera bueno usar el Kaqchikel en el aula como instrumento para facilitar el aprendizaje y no como materia de estudio. Alrededor de una tercera parte de la muestra (33 entrevistados) piensa que sí se debe utilizar el

Cuadro No. 18
Actitudes de los padres hacia la enseñanza
del Kaqchikel en la escuela

Tipo de escuela	Negativo	Ambiguo	Positivo
PRONEBI	11 28%	10 26%	18 46%
No PRONEBI	7 18%	12 36%	14 42%

idioma Kaqchikel en la escuela. Otros 25 entrevistados indicaron que "tal vez" se debería utilizar y 21 de ellos expresaron que no. Huevo de las 21 personas que respondieron negativamente eran representantes del centro urbano de Patzún; el niño de uno de éstos tenía baja habilidad en castellano.

En cuanto a los entrevistados que respondieron de forma negativa, 13 tenían a sus niños en las escuelas del PROMEBI, ocho eran padres de niños de escuelas que no poseían un programa declarado de educación bilingüe.

Aunque había incertidumbre acerca de la enseñanza del Kaqchikel en el aula, existió una actitud más positiva respecto a la enseñanza de aspectos de la cultura maya en el aula. Cuando se preguntó a los padres sobre esto, la mayoría de ellos (50) indicó que era importante que los niños aprendieran aspectos de la cultura maya. Siete personas indicaron que esto "tal vez" era importante, mientras que 27 dijeron que "no sabían". Sólo una persona contestó la pregunta de forma negativa.

Sobre la enseñanza del Kaqchikel en el aula, un padre de una escuela del PRONEBI en Solóla -a pesar de estar absolutamente en contra de esta enseñanza-, dijo: "los maestros deben aprender todas nuestras costumbres y enseñar a los alumnos todo esto como la historia de nuestras comunidades indígenas".

Percepciones acerca de la vergüenza al hablar.

Se preguntó a los padres si sentían que sus hijos se avergonzaban de hablar castellano al ingresar a la escuela. La mayoría indicó que no

lo sabían, pero es interesante notar que muchos encuestados respondieron de manera afirmativa. En lo referente al idioma Kaqchikel, también hubo una tasa alta de respuestas indicando que el niño sentía vergüenza de hablar Kaqchikel en el aula. Ver el cuadro Mo. 19.

Cuadro No. 19
Percepciones sobre la vergüenza que sentían los hijos al hablar castellano y Kaqchikel

Respuesta	Hablar castellano		Hablar Kaqchikel	
	N	%	N	%
Sí	23	25	52	57
No	6	7	4	4
Tal vez	13	14	-	-
No sabe	49	54	35	39

Encuesta de maestros

Los entrevistados.

32 maestros fueron entrevistados. Esto representa la totalidad de personas -menos una- que ejercían la docencia en las siete escuelas estudiadas durante el período en el cual se realizó la encuesta (agosto y septiembre).

La muestra de maestros entrevistados estaba dividida casi igualmente entre hombres (53%) y mujeres (47%). Un poco más de la mitad de los docentes entrevistados (59%) trabajaban en escuelas del PROMEBI. El número de educadores entrevistados fue exactamente igual en las dos áreas de investigación, 16 en Patzún y 16 en Solóla. Veintiún maestros trabajaban en las cinco escuelas rurales; los once restantes en las dos escuelas urbanas de Patzún. Siete de los maestros entrevistados también eran directores de la escuela donde ejercían la docencia.

Veintiún maestros impartían clases sólo en un grado; seis lo hacían en dos grados y cinco en tres. Los grados de preprimaria y primer grado suelen tener un maestro de cada uno, respectivamente. En todos los casos, los alumnos de sexto grado compartían su maestro con alumnos de otros grados.

Preparación profesional.

Los títulos profesionales que poseían los educadores eran en su mayoría de maestro de educación primaria urbana (63%). Había seis maestros con títulos de primaria rural y uno de educación media. Cuatro docentes tenían títulos de promotores bilingües. Seis de los maestros poseían un segundo título profesional.

La edad promedio de los entrevistados fue de 32 años. El maestro más joven tenía 19 años y el mayor, 51. El tiempo promedio que llevaban ejerciendo la docencia era de nueve años. Había un maestro con 32 de experiencia profesional. Para uno de los maestros, el año en curso fue su primer año ejerciendo su profesión. Tres de ellos tenían un año de experiencia; el resto de maestros, más de dos.

Cinco de los educadores entrevistados llevaban menos de un año en la comunidad; otros seis, únicamente un año. También se dio el caso de un maestro que había estado trabajando en la comunidad por 16 años. El promedio de estancia en el lugar fue de 3.8 años.

Residencia y satisfacción en el trabajo.

Únicamente cinco de los maestros vivían permanentemente en la comunidad donde ejercían la docencia. Un docente vivía en la comunidad sólo de lunes a viernes. El resto de maestros (81%) viajaba diariamente a otra comunidad -menos de una hora de viaje-. Dos maestros (uno de Solóla y otro de Fatzún) viajaban diariamente desde Qua-temala.

Para determinar los factores de motivación en su labor, se preguntó a los maestros si pensaban que estaban logrando sus expectativas en el trabajo. Únicamente uno dijo que no y atribuyó la causa a la falta de cooperación de los miembros de la comunidad con la escuela, tres estaban indecisos y los demás se mostraron conformes.

También se les preguntó si consideraban que su cargo actual estaba de acuerdo con su preparación profesional. Sólo dos indicaron que no; uno, indeciso. Cuando se les consultó si estaban contentos, la mayoría dijo que sí; una cuarta parte de la muestra expresó que no y tres se mostraron indecisos. Todos los maestros que expresaron su descontento eran docentes en escuelas de Patzún (sin embargo, no había mayor diferencia entre los tipos de escuelas, fueran éstas rurales o urbanas). La razón principal de la disconformidad fue la falta de interés de los padres o las autoridades de la comunidad.

Es interesante notar que 19 de los 32 maestros dijeron que querían trasladarse a otra comunidad para ejercer la docencia, y más de la mitad de ellos ya habían solicitado un traslado a otro lugar. Trece de los 19 docentes que querían desplazarse, eran del área de Patzún y ocho de ellos enseñaban en escuelas urbanas. Sólo uno de estos ocho maestros no era indígena.

En dos de las escuelas en estudio, todos los maestros querían trasladarse. La mayoría de los maestros del área de Patzún querían movilizarse hacia un lugar más cercano a la ciudad capital para seguir sus estudios o buscar otras oportunidades de superación personal. En el área de Solóla, seis de los maestros (dos ladinos y cuatro indígenas) querían trasladarse. En este último caso, unos deseaban mudarse a la cabecera municipal, a Quetzaltenango o a otros lugares del altiplano donde pudieran estar más cerca de sus familiares.

Percepción de apoyo de la comunidad.

Percepción de apoyo de los padres de familia.

Los maestros perciben que los padres de familia tienen poco interés en la educación; es un factor frustrante para ellos. Cuando se les

formuló la pregunta "¿Cómo ve las actitudes de los padres de familia respecto a la educación?", únicamente cuatro maestros indicaron que las actitudes habían sido "muy positivas". La mitad de los maestros consideraron la actitud de padres como "regular", y seis maestros la calificaron como "negativa". La actitud que toman los padres ante la educación es indiferente, según lo percibido por los maestros.

Sólo tres maestros dijeron que los padres eran "muy cooperativos"; 11, que los padres de familia cooperaban "algo"; 16, que ayudaban "poco"; y dos, que los padres no colaboraban en absoluto.

Percepciones sobre los obstáculos que confronta la educación.

Es muy ilustrativo ver las percepciones de los maestros hacia la ineficiencia educativa predominante en las comunidades. A continuación, se presentan los obstáculos que, a criterio de los maestros, enfrenta la educación.

Frecuencia	Razón dada
17	La inasistencia, deserción, repetición.
15	La carencia de recursos económicos.
14	La falta de interés de los padres.
14	La falta de leche.
08	Las enfermedades.
07	La falta de interés de los niños.
07	El monolingüismo (Kaqchikel).
05	La falta de material didáctico.
04	La migración por el trabajo.
03	La ayuda que los niños prestan a sus papas.
02	La falta de comunicación con la comunidad.
02	El medio ambiente no favorable.
02	La falta de mobiliario.
02	La falta de orientación de parte de la supervisión.
02	La falta de tiempo.
02	La falta de aulas.
02	La falta de útiles.
01	Demasiados grados para un maestro.
01	El retraso mental.
01	La dificultad de comprensión.
01	El alcoholismo de los padres.
01	Los niños se van al mercado.
01	El problema de audición para el castellano.
01	La poca oportunidad después para su continuación.
01	Los padres analfabetos.

Como se puede observar, existen cuatro rubros mayores a los que se les atribuyen las fallas en el sistema educativo: (a) Faltas en el sistema educacional (21), (b) problema de adaptación cultural (50), (c) problemas asociados con la pobreza y la necesidad de trabajar de los niños (32) y (d) la existencia de mucha deserción, repetición e inasistencia, en general (17).

De igual manera, se consultó a los maestros las razones a las que atribuían la alta tasa de repetición y deserción. En el caso de la tasa de repetición escolar, los maestros tienden a opinar que la falta proviene de los padres y de los niños, pues éstos no dan importancia a la educación.

Para el segundo factor, la tasa de deserción, los maestros lo atribuyen al problema de costo de oportunidad, a la necesidad de sustraer al niño de la escuela para que pueda empezar a trabajar como miembro de la familia. Este problema se fundamenta en un problema mayor, la pobreza.

Regresando a las causas de la falta de eficiencia educativa, se deben notar las razones de la desadaptación que perciben los maestros: "retraso mental", "alcoholismo de los padres", "problemas de audición para el castellano"; todos son factores etnocéntricos. Dentro de esta categoría figura la "falta de leche" (14 menciones), opinión que dejó de escucharse sólo en una escuela.

A la pregunta, "¿Qué hace falta para que la enseñanza sea más efectiva?", las respuestas de los maestros se relacionaron la mayoría de las veces con la falta de material didáctico, edificio, mobiliario, útiles, mejor orientación para los maestros, recursos más adecuados a la realidad, etc. Además de ello, se dio una serie de respuestas vinculadas con la necesidad de que hubiese mejores relaciones con los padres y las autoridades de las comunidades; esto es muy significativo dado el problema de desarticulación entre la escuela y la comunidad.

Etnicidad y habilidad lingüística.

De los 32 maestros entrevistados, 21 se autoclasificaron como indígenas; 13 de ellos se encontraban en escuelas del PROMEBI; 13 impartían clases en escuelas de Patzún.

De los 21 maestros indígenas, todos manifestaron que entendían por lo menos algo de Kaqchikel. Diez comprendían de "algo" a "bastante", y 11 expresaron entender "todo". Cinco maestros admitieron que tenían dificultad para hablar el idioma, y tres dijeron que no podían escribirlo. Sólo cuatro maestros aseguraron poder escribir el Kaqchi-

kel bastante bien. En el cuadro a continuación, están delineadas las autoclasificaciones de las habilidades lingüísticas en Kaqchikel de los maestros.

Cuadro No. 20
Autoclasificación de la habilidad lingüística en Kaqchikel de los maestros entrevistados

Habilidad en Kaqchikel	Maestros indígenas	Maestros ladinos
Nada	-	5
Pocas palabras	2	4
Con dificultad	3	1
Relativamente bien	4	-
Con fluidez	3	1
Perfectamente nativo	9	--

En ambas escuelas -las del PRONEBÍ y las que no lo son- había cinco maestros que no hablaban el Kaqchikel. En las escuelas del PRONEBÍ, tres maestros bilingües dijeron que su idioma dominante era el Kaqchikel, tres expresaron que era el castellano y ocho dijeron que tenían la misma capacidad para los dos idiomas. En las escuelas que no eran del PRONEBÍ, ningún maestro bilingüe dominaba el Kaqchikel; la capacidad lingüística de los maestros bilingües era balanceada (4), dominante en castellano (3) y dominante en otro idioma maya (K'iche').

Los maestros con mejores destrezas en idioma Kaqchikel imparten en los grados inferiores. (Aunque en un caso, un maestro indígena de primer grado dijo que podía hablar sólo "unas palabras" en Kaqchikel). Asimismo, en una escuela de Patzún, el maestro de segundo grado no poseía ninguna capacidad bilingüe ni se autocalificaba como indígena. En las escuelas del PRONEBÍ, los maestros no indígenas imparten en los grados superiores, excepto un maestro que lo hace en preprimaria, en una aldea de Solóla. Es importante notar que en Solóla, siete de los 16 maestros (44%) no poseían habilidades orales en Kaqchikel; en Patzún, tres (19%) eran monolingües en castellano.

Todos los maestros indígenas de las escuelas del PRONEBÍ poseen, por lo menos, una capacidad mínima para la lectura y la escritura en Kaqchikel.

Es importante señalar que dos de los maestros indígenas que enseñaban en grados inferiores en escuelas del PRONEBÍ admitieron que sabían leer y escribir en Kaqchikel, aunque con mucha dificultad. En las escuelas que no pertenecían al PRONEBÍ, tres maestros indígenas admitieron no tener ninguna habilidad alfabetizante en su idioma nativo.

Aunque 21 de los maestros eran indígenas Kaqchikeles con capacidad lingüística en Kaqchikel, no todos hablaban el Kaqchikel en su clase: cinco maestros admitieron que no hablaban nada de Kaqchikel en su aula. De éstos cinco -es interesante hacerlo notar-, tres impartían clases de Kaqchikel en la misma escuela del PRONEBÍ. Además, en esta misma escuela, imparte clases un maestro monolingüe en castellano. Esto quiere decir que en dicha escuela, que teóricamente participaba en un programa de educación bilingüe, sólo un maestro -el de preprimaria- empleaba el Kaqchikel en el aula como medio de instrucción.

Aunque la mayoría de los maestros bilingües estaban funcionalmente alfabetizados en Kaqchikel, no todos se sentían capaces de enseñar el idioma. Sólo siete personas (22%) dijeron que se sentían suficientemente preparadas para dar clases en Kaqchikel. En las cinco escuelas del PRONEBÍ, sólo seis maestros (tres de preprimaria, dos de primero y uno de segundo) dijeron poseer esta preparación.

Es necesario resaltar que todos los maestros de una escuela del PRONEBÍ afirmaron no estar preparados para enseñar Kaqchikel, y aún menos para enseñar las estructuras gramaticales y la ortografía de dicho idioma. Cuando se preguntó a los maestros en que contextos -generales y específicos- usaban el Kaqchikel, la mayoría de maestros bilingües (12) indicó que lo hacían "cuando los niños no entendían el castellano" o para "dar instrucciones al iniciar una nueva lección" o "en la instrucción".

Uso de material didáctico.

Materiales didácticos generales.

De todos, sólo tres maestros no disponían de una guía curricular; trabajaban en escuelas rurales. Además, seis maestros (19%) no disponían de textos en castellano. También, de los 19 maestros que trabajaban en escuelas del PRONEBÍ y que enseñaban en grados comprendidos dentro del programa de Educación Bilingüe, ocho (42%) no disponían de cartillas bilingües.

Materiales bilingües del PRONEBI.

En cuanto al uso de textos del PRONEBI, todos los maestros de preprimaria indicaron que usaban los materiales del PROMEBI que correspondían al grado, en particular, para Matemáticas, Idioma Maya y Apresta-miento. En primer grado, tres maestros utilizaban los libros para "las cuatro materias básicas" (Idioma Español, Matemáticas, Estudios Sociales y Ciencias naturales); uno de ellos dijo que también empleaba el texto de Idioma Maya. Sólo un maestro de primer grado no utilizaba ni uno de los textos del PROMEBI.

En segundo grado, dos de los maestros usaban los textos de las cuatro materias básicas y, además, el de Idioma Maya. Otros dos no hacían uso de textos del PRONEBI. En tercero, dos de los maestros dijeron que empleaban los textos de Ciencias Naturales y Estudios Sociales; otros dos no habían utilizado ninguno.

Las razones de por qué no los usaban fueron principalmente: el maestro no estaba alfabetizado en ambos idiomas (2), los niños no eran considerados capaces de leerlos (1), el lenguaje de los textos no era apropiado para la región (1) y el maestro no estaba de acuerdo con el concepto de educación bilingüe (1). De los doce que empleaban los textos del PRONEBI, cinco de ellos empleaban los materiales del programa para impartir la clase. El resto empleaba los textos como libros de consulta.

Casi todos los maestros que disponían de los materiales de educación bilingüe expresaron que los utilizaban durante todos los períodos. Es importante resaltar que de las once personas que opinaron acerca de los materiales, dos dieron una opinión muy favorable y otras dos dijeron que los materiales eran "regulares". Siete de los 19 maestros del PRONEBI (37%) indicaron que tenían problemas con el uso de los materiales: eran muy avanzados (2), no concordaban con la variante local del idioma (2), tenían errores gramaticales o lexicales (2) y "no estaban de acuerdo con la realidad" (1).

Opiniones hacia la educación bilingüe.

Como se detalló anteriormente, siete escuelas fueron elegidas para hacer la investigación, cuatro en el área de Solóla y tres en el área de Patzún. Cinco de las escuelas fueron agrupadas como escuelas rurales y dos como urbanas. Además, cuatro de ellas fueron clasificadas como escuelas del PRONEBI; las demás eran parte del sistema general de educación primaria.

Se puede observar, en el cuadro No. 21, que existe una diferencia bastante marcada en cuanto a las opiniones de los maestros de los

Cuadro No. 21
Maestros en acuerdo y desacuerdo con el
modelo del PRONEBI

Maestros	En acuerdo	En desacuerdo
Maestros de escuelas del PRONEBI	11 (57.9%)	08 (42.1%)
Maestros de escuelas no PRONEBI	02 (14.3%)	10 (85.7%)
Maestros de escuelas rurales	08 (58.1%)	13 (61.9%)
Maestros de escuelas urbanas	05 (50.0%)	05 (50.0%)
Maestros de escuelas en Solóla	05 (31.3%)	11 (68.7%)
Maestros de escuelas en Patzún	08 (53.3%)	07 (46.7%)

dos grupos acerca del modelo de educación bilingüe del PRONEBI. Por lo general, la mayoría de los maestros de las escuelas que no pertenecen al sistema del PRONEBI tienen una imagen de menosprecio hacia el modelo, a diferencia de aquéllos que están involucrados en las escuelas del programa.

La mayoría de los maestros de las escuelas rurales tienen una actitud menos favorable hacia el modelo del PRONEBI que lo que tienen los maestros del área urbana. Por otra parte, la mayoría de maestros del área de Solóla ven el programa menos favorablemente que los de Patzún. En el cuadro No. 21 se exponen las actitudes de los maestros en cuanto al programa desde estas tres perspectivas.

La mayoría de las razones dadas por los maestros que estaban conformes con el modelo del PRONEBI: éste era la mejor modalidad para enseñar en el medio rural (3), ayudaba al niño para aprender la gramática y mejorar su comunicación (2), permitía al niño conocer su propia cultura (2), unía mejor las dos culturas (1) y ayudaba a formar mejor a los promotores de educación bilingüe (1). Además, dos mencionaron que el programa "había dado resultado".

Los maestros que estaban en contra del modelo del PRONEBI señalaban que: el programa sólo ayudaba a algunas escuelas (4), la orientación era insuficiente para lograr los objetivos (3), se duplicaba el esfuerzo para cada niño (2), la enseñanza de la lengua materna debería ser impartida en todos los grados (1), debería ser 100% castellano e idioma materno (1), los textos eran confusos y, por lo tanto, deberían traer la traducción de forma adjunta (1).

Si se analizan estas críticas, la mayoría tiene que ver con que el PRONEBÍ no está haciendo lo suficiente. Estas disconformidades no tienen mucha relación con la finalidad del PRONEBÍ sino que se relacionan más bien con problemas de logística y con falta de cobertura.

En general, las actitudes hacia el uso de la lengua materna en el aula son favorables. Cuando se preguntó a los maestros si creían recomendable permitir que los niños mayas se comunicaran en el aula en castellano y Kaqchikel, casi todos (29) respondieron que sí; dos dijeron que no y otro estaba indeciso.

Sin embargo, cuando se les preguntó si pensaban que la escuela debería enseñar a los niños indígenas a leer y escribir en Kaqchikel, además del castellano, diez maestros dijeron que no; otros tres manifestaron que complicaba el proceso para aprender el castellano; tres más expresaron que esto atrasaba la educación nacional; tres pensaban que la enseñanza del idioma Kaqchikel no era conveniente porque tenía demasiada variación o que era reducido el ámbito de uso del idioma; otro maestro dijo que no todos los educadores eran bilingües.

Fueron 20 los maestros que indicaron que era importante enseñar a los niños mayahablantes a leer y escribir en Kaqchikel. Las razones dadas fueron que se debe saber leer y escribir el idioma propio (10), que era importante llegar a una dualidad de cultura y enseñanza (7), y que esto era necesario para que la enseñanza llegara con más claridad al niño (3).

Luego se preguntó a los maestros si pensaban que los niños castella-nohablantes deberían aprender el idioma maya regional: diez dijeron rotundamente que no mientras que tres se mostraron indecisos. Este grupo estaba igualmente dividido entre maestros indígenas y no indígenas.

El hecho de que 19 maestros dijeran que sí fue muy significativo. Entre las razones dadas de por qué se creía que los niños castellano-hablantes deberían aprender el idioma maya regional, fue que dicho aprendizaje serviría para elevar el nivel de bilingüismo en la región, ayudaría a conservar el valor del idioma maya y crearía un mayor entendimiento entre las dos etnias.

Regresando a las razones negativas, se opinó que los niños no indígenas no tenían necesidad de saber algún idioma maya, que sería difícil para los maestros enseñárselos y que de todos modos siempre habría discriminación.

Los maestros son mucho más receptivos ante la idea de incluir en las escuelas una asignatura de cultura maya. Sólo seis indicaron que no se debería incluir -cuatro de ellos eran maestros indígenas.

Percepciones sobre el proceso de bilingüización.

En las aulas de cualquier escuela en el altiplano de Guatemala, existe una diferencia apreciable en cuanto a la habilidad de habla en castellano por parte del niño o la niña maya. Se preguntó a los maestros por qué los niños y las niñas del mismo grado, de la misma edad y

Influencia de la casa.

Si la familia habla castellano en la casa.	15
Si los padres les hablan en castellano.	7
Si los padres poseen capacidad bilingüe.	3
Si los niños tienen acceso a diferentes medios de comunicación en la casa.	3
Si el niño o la niña viaja con sus papas en negocios.	2
Si el niño o la niña juega con otros niños.	2
Si los padres son educados.	1

Influencia de la escuela.

Si el maestro habla sólo en castellano o mayormente en castellano.	3
Si hay muchos niños con deficiencias lingüísticas en el aula.	3
Si el maestro no se comunica en forma bilingüe en preprimaria.	1
Si el maestro exige que los niños hablen castellano.	1
Si el niño o la niña asiste regularmente.	1

Influencia de otros factores personales.

Si el niño o la niña es inteligente o tiene capacidad alta para el aprendizaje de diversos idiomas.	4
Si el niño o la niña tiene interés en aprender.	2
Si el niño o la niña no tiene mucho de que hablar en clase.	1
Si el niño o la niña no se siente discriminado.	1
Si el niño o la niña sufre deficiencias de alimentación.	1

de la misma comunidad tenían capacidades tan distintas para hablar en castellano. Sus respuestas se encuadraron dentro de tres categorías: influencias del hogar, influencias de la escuela e influencias propiamente del niño o de la niña.

Como se pudo ver en el cuadro anterior, se atribuye la capacidad diferencial en mayor grado a la influencia del hogar del cual proviene el alumno. Si se habla castellano en la casa, el niño o la niña poseerá rápidamente mayor habilidad para comunicarse en ese idioma.

Los maestros dieron poca importancia a la influencia de la escuela o a factores de inteligencia individual para el desarrollo de la capacidad diferencial para hablar el castellano.

Observaciones generales de la dinámica de clase

Metodología general.

Durante el año escolar se llevaron a cabo observaciones etnográficas en las siete escuelas estudiadas. Antes de iniciar el trabajo de observación, dos investigadores especializados y varios investigadores de campo visitaron las escuelas para recabar datos etnográficos y así poder darle un sentido a todo el ambiente escolar.

Al final de cada día de observación controlada, los investigadores hicieron un resumen de las actividades observadas durante el período de investigación. Se elaboraron 214 resúmenes y, como algunos de ellos abarcaban más de un período de clase, la totalidad de períodos observados fue de 252.

Además de esto, durante todo el estudio, el supervisor y la coordinadora visitaron todas las escuelas e hicieron descripciones etnográficas de lo que observaron. Lo que se presenta a continuación es una discusión de las principales categorías de la observación.

Planificación curricular.

De los 252 períodos de observación, 204 involucraron actividades tradicionales de enseñanza-aprendizaje. En los demás períodos, el maestro no estuvo presente y la clase fue cancelada, o si estuvo, el período fue dado como libre para disfrutar de una actividad extraaula. Hubo, por ejemplo, celebraciones para el día de la madre, el día deportivo, el día del árbol, etc., días en los cuales las actividades normales se convirtieron en actividades extraordinarias.

En la mayoría de las 204 observaciones dentro del aula, la maestra o el maestro encargada(o) del grado tenía un plan de clase, ya fuera éste escrito o no. Sin embargo, el 44% de las clases observadas no funcionaron de acuerdo con esos planes.

Las aulas de las escuelas del PRONEBÍ tienden a seguir planes escritos o definidos más que las aulas de las escuelas del sistema general ($p < 0.009$). La mayor parte de las veces, los maestros de las aulas del PROMEBI presentan planes semanales.

**Cuadro No. 22 Existencia de planes
de clase del PRONEBI y No PRONEBI**

Existencia de planes	Escuelas del PRONEBI	Escuelas de No PRONEBI
No existen planes	46 (41%)	45 (50%)
Tienen planes por escrito	38 (34%)	12 (13%)
Tienen planes, pero no por escrito	28 (25%)	34 (37%)

Objetivos para el desarrollo de la clase.

Cada periodo de observación tuvo una duración de 2.5 horas, excepto 38 observaciones que captaron un día escolar completo (cinco horas). Por lo regular, el maestro tuvo uno o más objetivos para el desarrollo del periodo aunque, en el 32% de los periodos, el investigador consideró que la clase carecía de objetivos definidos. De los periodos con objetivos bien establecidos, el 83% se caracterizó por la transmisión de información en forma tradicional; en el 17% de los casos, no hubo instrucción en el sentido de una clase formal. Es necesario resaltar que la mayoría de los objetivos identificados fueron clasificados como objetivos relacionados con temas de Idioma Español y Matemáticas.

En el cuadro Mo. 23 se registran los objetivos más sobresalientes. El segundo estuvo relacionado con la enseñanza de los sonidos del castellano y su representación ortográfica. Este fue el enfoque de clase casi exclusivo para preprimaria y primer grado. En preprimaria se hizo hincapié en las consonantes y su ubicación en palabras aisladas. En primer grado se enfocó la atención hacia sonidos más complejos: a veces se ubicaron las palabras ilustrativas en oraciones. El segundo elemento importante que se observó fue la ejecución de operaciones matemáticas; pocas veces se emplearon objetos reales en el estudio de las Matemáticas y no se observó la aplicación de problemas prácticos ni se escuchó discusión de conceptos.

Generalmente, el aprendizaje de Matemáticas involucra la ejecución de operaciones numéricas (por ejemplo, $4+3=7$, $65-12=53$, $9 \times 6=54$). Frecuentemente, el maestro pone ejemplos en el pizarrón y da una explicación verbal de cómo llegar a la respuesta correcta. Luego, escribe una serie de ejercicios en el pizarrón e indica a los alumnos que los realicen.

Algunas veces, el maestro no ofrece ninguna explicación ni ayuda con ejemplos; entonces, toda la lección se convierte en un trabajo de escritor. Éste fue el tercer elemento encontrado con mayor frecuencia.

El 4.2% de los elementos identificados en las clases observadas consistió en una evaluación formal del aprendizaje de los alumnos. En cuatro casos, los alumnos tuvieron que declamar frente a la clase, una unidad memorizada (por ejemplo, las ocho montañas principales de la República, los 25 países del continente americano, etc.). Así mismo, en número igual de casos, los niños fueron examinados por escrito en operaciones matemáticas. Otras evaluaciones estaban relacionadas con Educación Física (una serie de competencias), Educación Estética (canto de una canción), Idioma Español (identificación de letras), etc.

Es importante notar que sólo un 1.9% de las observaciones estaban relacionadas con el aprendizaje del Kaqchikel. Esto es algo serio si se toma en cuenta que cuatro de las siete escuelas forman parte del Programa nacional de Educación Bilingüe y su objetivo principal es el aprendizaje de la lengua materna, además del castellano. En todas las ocasiones enfocadas hacia el aprendizaje del Kaqchikel, los objetivos del estudio estuvieron relacionados con la estructura de este idioma -el aprendizaje de sus sonidos y su representación ortográfica. Sin embargo, esto fue únicamente en el contexto de palabras aisladas; usualmente se utilizó para facilitar el aprendizaje de los mismos sonidos o de aquéllos que se aproximaban a los sonidos del castellano.

Contenidos de clase.

La mayor parte del tiempo en el aula está dedicado a la clase de Idioma Español y de Matemáticas; se emplea relativamente poco tiempo para impartir otras asignaturas como Estudios Sociales o Ciencias Naturales. En los resúmenes de clases observadas, se encontró siete casos en los que un aspecto de Ciencias naturales formaba parte de un objetivo definido de la clase; tres casos se encontraron en Estudios Sociales.

Idioma Español.

Las clases de Idioma Español en los primeros grados hacen énfasis, sobre todo, en la enseñanza del idioma mismo, su pronunciación, su vocabulario y su ortografía. Hay gran variación ante las clases en cuanto al nivel de entendimiento del castellano: algunos niños llegaron a la escuela con buen dominio de este idioma, aunque no la mayoría. Especialmente en las escuelas de Solóla donde las poblaciones son más retiradas, los niños llegan a la escuela con muy pocos conocimientos del castellano.

Cuadro No. 23
Observaciones del idioma

Descripción	Frecuencia	%
Mo hubo instrucción en el periodo.	70	17.1
Relacionado con los sonidos del castellano y su representación ortográfica (representado en el contexto de sílabas o palabras).	27	6.6
Operaciones matemáticas -sumas, restas, multiplicaciones, divisiones- dadas como ejercicios numéricos.	22	5.4
Trabajo de escritorio: ejercicios de Matemáticas.	18	4.4
Relacionado con la estructura morfológica del castellano (género, formación de pluralidad, conjugación de verbos, etc).	16	3.9
Dictado (dado por el maestro y transcrito por el alumno).	14	3.4
Realizar planas de consonantes solas o con vocal en forma de sílabas (ra. re, ti, ro, ru, etc).	13	3.2
Lectura y escritura (secuencia: leer en voz alta, repetir, copiar oraciones o palabras aisladas).	11	2.7
Caligrafía (práctica en escribir letra de carta y letra de molde).		
Apunte de números de secuencia (1,2,3,4,5,... 100; 2,4,6,8,10,... 100).	11	2.7
Calificación de tareas.	11	2.7
Dibujar, colorear (objetos predeterminados).	11	2.7
Juego educativo (lotería).	10	2.4
Cantos, poemas.	10	2.4
Copiar la lección del pizarrón o del libro.	10	2.4
Relacionado con la instrucción dei Kaqchihel -sonidos y representación ortográfica.	9	2.2
Identificación de vocabulario en castellano.	8	1.9
Unidad de Ciencias naturales (los dientes, los sentidos, las partes del cuerpo, la reproducción de plantas, copiar diagramas u oraciones, etc).	8	1.9
	7	1.7

La enseñanza del castellano no es impartida en el contexto de estudio de las artes de lengua. Los niños leen muy poco y casi no escriben. El estudio está enfocado hacia el conocimiento de la estructura del castellano, en los sonidos del idioma y su representación ortográfica y en la gramática del mismo para formar plurales, la concordancia, etc. Los siguientes ejemplos dan una idea de la enseñanza del español.

1. Clase de Idioma Español; preprimaria; escuela de Solóla; No PRONEBÍ (30 alumnos presentes).

El maestro pasa al pizarrón para dibujar figuras. Los niños y las niñas las identifican y les dan sus nombres: "papá", "mamá", "hijo". Después, el maestro pone otras dos figuras, preguntando: "¿quié-nes son?". Algunos niños gritan, "esposos".

Durante toda la presentación, el maestro utiliza el Kaqchikel además del castellano, aunque el idioma más usado es el segundo. Los niños actúan y responden con entusiasmo.

Después de aclarar los nombres de las figuras, el maestro escribe "papá" y "mamá" abajo de las respectivas figuras. Él repite los nombres y luego los niños los dicen -en coro- varias veces.

Señalando con una regla, el maestro dice "aquí está papá" y "aquí está mamá". Después, el maestro, dirigiéndose a la clase, pregunta a los alumnos: "¿Está bien?". Todos los niños responden: "Sí". El docente dice: "Aquí nacieron dos hijos,- muéstrenme dos". Todos los alumnos de la clase levantan sus manos y muestran dos dedos.

Se acaba de exponer el desarrollo típico de una clase de castellano en preprimaria. Ésta comienza con poner nombre a las personas o a los objetos. En primer grado, al igual que en toda la primaria, se persigue producir sonidos silábicos e incrementar el vocabulario. Los alumnos pasan mucho tiempo escribiendo "planas" de sílabas y palabras, copiadas, frecuentemente, de un libro, el pizarrón o practicando dictado.

2. Clase de Idioma Español; primero; escuela de Solóla; PRONEBÍ (41 alumnos presentes).

8:30 a.m. El maestro reparte los libros **Mi primer libro en Español**. Los niños buscan la página 57 donde aparece un ejercicio de pronunciación del sonido /tr/.

La clase lee el texto mientras el maestro escribe el ejercicio en el pizarrón; luego, los niños hacen una competencia para pronunciar las palabras. Después, leen las oraciones, con y sin el maestro, varias veces, para copiarlas en sus cuadernos, tal como el maestro

les indica posteriormente. Mientras copian las palabras en sus cuadernos, las van pronunciando. De manera análoga a la tarea de los niños, el maestro pasa por los pasillos revisando el trabajo de cada uno de ellos, quienes se ayudan y se consultan entre sí.

Después de un largo rato, el maestro indica a los alumnos que cierren sus cuadernos para proceder a hacer un dictado de palabras en clase.

El maestro apunta el complejo /tr/ en el pizarrón e inicia el dictado; los niños repiten las palabras mientras escriben las oraciones. Después, el maestro escribe el dictado en el pizarrón con los estudiantes, anticipando la oración.

Cuatro,	trapo,	tren,	trompo,
catre,	trampa,	patria,	
triste.	trigo.	trozo.	

El trigo es bonito.
Papá tiene un catre.
Mi patria es bonita.
Mamá tiene un trapo.
El niño está triste.

La clase arriba detallada muestra los enormes avances desde prepri-maria para asignar nombres en castellano a los objetos.

La técnica de constante repetición para practicar la pronunciación continúa a través de los grados (se hace mucho énfasis en ésta).

En el ejemplo siguiente se puede observar que la dificultad de la materia se incrementa en la medida que los estudiantes avanzan de grado. Sin embargo, la metodología de presentación sigue el mismo camino.

Ejemplo: Primer grado, escuela de Solóla, PRONEBI.
El enfoque de la lección es el aprendizaje de /TI/. El maestro escribe en el pizarrón el conjunto de sonidos con las vocales.

tla tle tli tlo tlu

Primero, el maestro pronuncia las sílabas y después toda la clase las repite en coro. Posteriormente, el maestro indica que las repitan los alumnos de las tres primeras filas. Luego, el maestro consulta un libro. **Mi primer libro de Español**, y empieza a copiar, de éste, algunas palabras en el pizarrón. Hace una lista de diez palabras:

Ati-tlán	A-tle-ta
A-tlas	A-tle-tismo
Tezulu-tlán	Zapoti-tlán
A-tlán-tico	Amati-tlán
Escuin-tla	Chian-tla

Después de escribir las palabras, el maestro las pronuncia. Los alumnos las repiten automáticamente. El maestro señala una sílaba y luego los alumnos la repiten: tlán- tlán tlán-tlán Atitlán- Ati-tlán. Continúan así con la lista de las diez palabras; el enfoque es la pronunciación de la palabra.

En ningún caso se da el significado de la palabra (atletismo, atlas, por ejemplo) ni se ubica el lugar (Atitlán, Escuintla, Chiantla, etc.) ni se habla del origen de la mayor parte de esta clase de palabras -todas son, etimológicamente, náhuatl-. Los alumnos gozan con la pronunciación de estas palabras tan distintas.

Cuando los alumnos terminan de pronunciar las palabras, el maestro les indica que escriban primeramente las sílabas y luego copien las palabras. Este ejercicio de copiar lleva bastante tiempo. Cuando todos han terminado, el maestro empieza a copiar de su libro de consulta un párrafo con las siguientes palabras:

"Atitlán. Atitlán y Amatitlán son dos lagos. Atitlán se localiza en Solóla. Amatitlán se localiza en Guatemala. Estos lagos son muy visitados por gente de Escuintla, Tejutla, Ayutla, Chiantla y demás pueblos del mundo".

El maestro primero lee el párrafo y después los alumnos lo leen con él. A continuación, los alumnos lo leen en coro y el maestro señala las palabras. Cuando finaliza esta actividad, el maestro indica a los alumnos que copien el párrafo en sus cuadernos. Su deber consiste en poner un círculo donde figura la sílaba "tía".

Estos ejemplos dan una idea del enfoque que se da a la enseñanza del castellano. Casi todo el énfasis está puesto en la gramática y en la pronunciación; los ejercicios están diseñados teniendo como objeto la práctica de estos temas. Hay muy poco énfasis puesto en la comprensión de lectura y en la escritura de composiciones originales.

Una de las pocas ocasiones en las que se observó esto fue en un aula de cuarto grado durante el mes de mayo. La maestra pidió a los niños que escribieran una composición acerca de sus mamás para regalárselas el Día de la Madre; los alumnos estaban muy confundidos y no sabían cómo proceder. Varios niños preguntaron: "¿Qué vamos a escribir, Señor?". La maestra respondió: "Escribe cómo sientes a tu madre".

Esta clase se desarrolló muy lentamente, con mucha incertidumbre por parte de los alumnos; los resultados obtenidos fueron muy pobres. Al final, los niños escribieron una o dos líneas, si mucho; varias fueron copiadas del compañero más próximo.

En otra ocasión -en noviembre-, una maestra intentó hacer una composición original con los alumnos de cuarto grado. El investigador escribió lo siguiente en su resumen de observaciones:

"En esta oportunidad, la maestra enseña a redactar un telegrama de fallecimiento. Primeramente, la maestra escribe dos ejemplos de telegramas en el pizarrón; los alumnos copian dichos ejemplos. Seguidamente, la maestra pide a los estudiantes que elaboren sus propios ejemplos. Algunos niños parecen no haber entendido la explicación, por lo que sólo copian".

Matemáticas.

La enseñanza de Matemáticas consiste, en su mayoría, de operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división. Además, pero con menos frecuencia, existen lecciones sobre conjuntos, fracciones, figuras geométricas, etc.

Durante los primeros dos años, especialmente en preprimaria, se otorga mayor importancia al aprendizaje de los números, normalmente, el maestro sólo hace la introducción a los numerales y es muy poca la relación que observa entre éstos y el concepto numérico o los objetos reales para hacer el proceso más concreto. Algunas veces, los maestros hacen uso de pequeñas piedras y granos de maíz para enseñar los números; hay maestros que, incluso, hacen uso del abaco.

Lo siguiente está extraído de las observaciones.

I. Clase de Matemáticas; preprimaria; escuela de Patzún; No PRONEBÍ; 46 alumnos presentes.

El maestro toma un puño de maicitos y, dirigiéndose a los alumnos, indica que es tiempo para contar. Por cada grano de maíz que él muestra, los alumnos cuentan, "1", "2", "3", "4"... "100". Seguidamente, el maestro pide que cada niño lo haga con los maicitos propios para contar de 1 a 100.

Después, el maestro utiliza el abaco para contar nuevamente de 1 a 100 y, antes de llegar al número final, indica a los alumnos los números, haciendo que ellos mismos utilicen el pizarrón. Anotan: 0, 1, 2, 3, 4, 5,... 50, con la participación vocal de toda la clase.

Tras esta actividad, los niños atrasados pasan al pizarrón; éstos cuentan de 1 a 50. A varios alumnos les es difícil llegar a 50.

Después, el maestro hace en el pizarrón una plana con el número cero, pidiendo a todos los alumnos que hagan lo mismo; los alumnos ejecutan la tarea.

Lo anterior muestra el uso de los objetos reales para asegurar el aprendizaje, una estrategia poco usada por los maestros, quienes, más que nada, se acercan a las matemáticas en términos bastante abstractos. Sólo se encontraron cuatro casos en los que las matemáticas fueron específicamente enseñadas a través de objetos o ejemplos reales. Lo que el ejemplo arriba mencionado demuestra es la repetición del contenido en forma oral y escrita. Esta repetición, por parte de los alumnos, en coro e individualmente, es la clave de la instrucción. Todas las lecciones siempre terminan con la repetición del contenido, pero en este caso, la repetición del contenido, al final de la lección, fue en forma escrita. Ésta es otra forma de repetición para reenfocar el aprendizaje, con la idea de que el alumno logre una mayor asimilación con el suficiente ejercicio.

En segundo, tercero y cuarto grados, el énfasis se hace en las operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división. Como muestra, el siguiente ejemplo extraído de los resúmenes de observación.

1. La clase de Matemáticas; segundo grado; escuela de Solóla; PRONEBÍ; 21 alumnos presentes.

El investigador escribe en su resumen: "El período de observación se desarrolla fundamentalmente con la práctica y enseñanza de la resta con dos cantidades como las siguientes,

$$\begin{array}{lll} 75 - 45 = & 60 - 65 = & 95 - 36 = \\ 88 - 66 = & 72 - 50 = & 39 - 12 = \end{array}$$

Seguidamente, la maestra llama a cada niño para que pase a resolver una resta,- el niño va resolviendo cada operación. El período concluye con un deber (diez restas) para realizar en el hogar".

Estudios Sociales y Ciencias Naturales.

En general, el contenido de estas dos materias -organizado por unidades- está basado en hechos o fenómenos concretos. El contenido es bastante aislado y atomístico; no cuenta con una base lógica de información dada previamente.

En Ciencias naturales, se estudió -por unidades- las partes del cuerpo humano, el sentido de la vista, los dientes y la reproducción de las

plantas. Todas las unidades incorporan la memorización de un diagrama con sus respectivos términos científicos y, usualmente, cinco oraciones acerca de la función de lo estudiado durante la unidad.

En Estudios Sociales también se trabajó por unidades: los países de América, sus ciudades capitales, las montañas de Centroamérica, por ejemplo, o un dictado de un contenido específico (la vida colonial o la conquista de Centroamérica). En todos los casos, es escasa la discusión del contenido del dictado y la ampliación del mismo. Se puede citar el siguiente ejemplo:

**Clase de Estudios Sociales, cuarto grado;
escuela de Solóla; PRONEBI;
9 alumnos presentes.**

La maestra, tras consultar su texto, pone lo siguiente en el pizarrón.

Montañas principales de Guatemala:

1. Sierra de los Cuchumatanes.
2. Sierra de Chama.
3. Sierra de Chuacús.
4. Sierra de Lacandón.
5. Cordillera Volcánica.
6. Cadena Costera.
7. Cuaque.
8. Montesillo.

En la lección no se mencionó la ubicación de estas montañas; tampoco se describió o discutió la topografía de Guatemala. La única manera fue memorizar la lista. Al día siguiente, los alumnos tuvieron que pararse frente a la clase y repetir los ocho nombres. También, durante este día de observación, los mismos alumnos tuvieron que efectuar la misma actividad con el nombre de la ciudad capital de unos cinco países americanos que la maestra mencionó. Los alumnos de esta aula memorizaron una gran cantidad de información acerca de la geografía de Guatemala y los demás países del continente americano. Alas-ka fue considerado como uno de los 25 países de América.

Lengua y Cultura Maya.

Es rara la vez cuando la enseñanza de lo referente a la cultura maya es el tema principal de la lección. Sólo en 26 de los resúmenes de

período de observación se notó que se había enseñado, discutido o hecho referencia a elementos de la lengua y/o la cultura maya. De estas 26 menciones, 21 ocurrieron en escuelas del PRONEBI. En una escuela del sistema general, el maestro de preprimaria pidió a los alumnos que nombraran los colores y los números del uno al diez -en Kaqchikel-, como un pequeño reconocimiento del idioma.

En una escuela del PROIiEBI, el investigador notó que el maestro enfocó el Kaqchikel para hacer una distinción entre las consonantes; señaló un ejemplo de variación dialectal (umul, amul, ¡muí = conejo). Otro maestro habló de la concordancia de género y número en castellano y mencionó la falta de estos fenómenos gramaticales en el idioma Kaqchikel.

Cuando se mencionaron en forma directa los elementos de la cultura maya (en cuarto grado, más que nada), se habló de los mayas clásicos, de los dioses de esta cultura, de la época precolombina, de lo tradicional (las festividades y celebraciones religiosas). Se habló también de la vida contemporánea (usualmente enfocada sobre aspectos de la vida y del ambiente rural: los animales del altiplano y sus hábitos, el lugar donde ellos viven, etc.).

Una vez, un maestro hizo un comentario que vinculó la clase de Matemáticas con la realidad rural usando, como ejemplo, un alimento: indicó a los alumnos que escribieran los numerales en el pizarrón de tamaño igual al de los tamales que acostumbraban a hacer sus madres. Sólo una vez se encontró una referencia negativa a unas costumbres cuando un maestro dijo que era mejor bañarse tres veces por semana que pasar un tiempo determinado en un tuj (*temascal*).

En general, se hace muy poco énfasis en el reconocimiento de la cultura Maya; ésta simplemente no es parte del objeto de estudio. Sólo se encontraron dos ejercicios de dictado de aspectos relacionados con la conquista de Centroamérica y con los mayas clásicos. En ningún caso se observó que el maestro elaborara la información dada en el texto ni que tratara de ofrecer un enlace personal en la información. La cultura de los niños es invisible y no se utiliza como elemento de recurso o extensión de la materia que se estudia en el aula.

Uso de materiales.

Los materiales utilizados por los maestros, generalmente son seleccionados del poco material educativo impreso o disponible en el país. Por la falta de recursos económicos, es escaso el uso de hojas reproducidas o de materiales hechos por el maestro. Los mismos docentes tienen que proporcionar la cartulina y los marcadores que se usan para elaborar carteles.

Si los maestros quieren ofrecer a sus alumnos una fotocopia de algún ejercicio, ellos mismos tienen que comprarlas. A estos problemas se suma el no contar en las escuelas con máquinas para mimeografiar.

Mientras las escuelas del sistema general carecen de recursos materiales, las escuelas del PROMEBI disponen de varios textos de las 4 materias básicas y de Idioma Maya para los grados de preprimaria, primero y segundo.

También tienen materiales complementarios como juegos educativos (por ejemplo, loterías), carteles (de aprestamiento, entre otros) y rota-folios. A pesar de ello, las observaciones en las aulas indicaron que pocas veces los maestros utilizaban los textos y demás materiales.

De los 252 resúmenes hechos, en 73 (29%) se percibió que durante el período, el maestro o los alumnos utilizaron material impreso por el Ministerio de Educación, por el PROMEBI o por una imprenta privada. En el 37% de los períodos de observación en las escuelas del sistema general, se percibió que se emplearon materiales impresos. Lo que se usó con mayor frecuencia (5 observaciones) fue la revista **Chicos**, una publicación dominical del periódico **Prensa Libre**. Un maestro utilizaba estas revistas durante su clase; las revistas eran de su propiedad. Además de esto, los maestros de cuarto grado tienden a usar los libros de Lectura, Matemáticas, Estudios Sociales y Ciencias naturales publicados por la editorial Osear Palacios (7 casos combinados).

Durante el 48% de los períodos de observación en las escuelas del PROMEBI se emplearon materiales impresos. (Debe destacarse que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre las escuelas del PROMEBI y las del sistema general en cuanto al uso de materiales impresos). En el 31% de los períodos observados en escuelas del PROMEBI, el maestro hizo referencia a los textos de esa entidad.

La mitad de los casos reportaron que han usado los textos publicados por el PROMEBI para el aprendizaje del castellano (por ejemplo, **Mi primer libro de Español**). En cuatro de las observaciones, los maestros de preprimaria utilizaron carteles de aprestamiento del PROMEBI. Es de interés etnográfico el comentario de una investigadora que observó el primer grado de una escuela del PROMEBI:

"El maestro usó solo un libro del PROMEBI, el de Idioma Español. Ellos empezaron a trabajar en la página uno. El maestro comentó a los alumnos que sus manos estaban demasiado sucias como para que usaran los textos, entonces los envió a lavárselas".

Es importante notar que es poco frecuente usar los materiales impresos. Por ejemplo, en una escuela del PROMEBI de Patzún se usaron los materiales impresos durante 4 períodos (15%).

El uso más extenso ocurrió en un aula de cuarto grado de las escuelas del PRONEBÍ, cuando el maestro del aula consultó el Texto Temático Enciclopédico de Osear Palacios.

En general, el uso de los textos es para consulta. Por ejemplo, un maestro de preprimaria de una escuela que no pertenecía al PRONEBÍ usó **Nacho** para copiar un dibujo como modelo. Otro usó la revista **Chicos** con los mismos propósitos. Un tercer maestro de preprimaria usó **Escritura Básica**, de Daniel Bonilla Aquinas, para extraer las palabras claves de la vocal "o". Un maestro de segundo grado utilizó el libro de Palacios de León como referencia para dibujar las figuras geométricas.

De vez en cuando, los alumnos mismos consultaron los textos. En cuarto grado de una escuela del PRONEBÍ, los alumnos leyeron una lección sobre la conquista de Centroamérica y, posteriormente, dieron respuesta a cinco preguntas sobre su contenido. (Éste era uno de los pocos ejemplos en los que los alumnos tenían que asumir responsabilidades para aprender el contenido de una lectura). En otra clase de cuarto grado de una escuela del PRONEBÍ, los alumnos copiaron la ilustración del aparato circulatorio del libro de Ciencias Naturales. En otra clase de cuarto grado de una escuela del PRONEBÍ, los alumnos consultaron el libro de Idioma Español para buscar algunos ejemplos de abreviaturas.

Se puede decir que el material didáctico más utilizado es el pizarrón y el yeso -el enfoque de la clase casi siempre está dirigido hacia el pizarrón-. Este hecho estructural completa el estilo didáctico del maestro como fuente principal de información ya que aun cuando el maestro usa un texto como base para la instrucción, éste suele escribir el contenido de la lección en el pizarrón. Luego, los alumnos copian la información en sus cuadernos. Esta rutina es una lamentable pérdida de tiempo porque los alumnos esperan a que el maestro termine de poner el material en el pizarrón y luego, éste último espera a que los niños copien todo en sus cuadernos.

Organización social del aula.

El ambiente general.

Por lo general, asistir a la escuela representa una actividad divertida para los alumnos. A continuación, en el cuadro No. 24, se presentan las categorías que indican el ambiente manifiesto durante el período de observación, según el juicio del investigador. Las categorías están expuestas en orden descendente, pero sólo se han considerado las que tienen, por lo menos, el 2% del total de las categorías.

Como se puede observar, el ambiente hallado con más frecuencia está orientado al trabajo donde hay mucha participación de parte de los alumnos, mucho intercambio verbal y diferentes actividades. Es interesante notar que este tipo de ambiente es el que se encuentra en gran parte de los grados de preprimaria (39.3%), primero (19.2%) y segundo (11.1%); al llegar a cuarto grado se encuentra este tipo de ambiente sólo en el 6.5% de las observaciones. Sin lugar a duda, la educación más dinámica y "alegre" ocurre en los grados inferiores.

La segunda categoría más encontrada es la que está orientada al trabajo, pero en un ambiente de estudio, tranquilo y bastante serio. Se encontró esta categoría solamente en: el 2% de las observaciones de preprimaria, el 9.6% de las de primer grado, el 13% de las de segundo, y el 30.4% de las de cuarto.

Este ambiente, en el que los niños pasan mucho tiempo haciendo planas e intercambiando información con el maestro, es más restringido en los grados de preprimaria a tercero, y más común en las aulas de cuarto grado.

Se encontró otro ambiente en los grados superiores; muy estricto, controlado, agotador y con la participación casi inexistente por parte de los alumnos. En cuarto grado, esto representa el 8.7% de las observaciones; en segundo grado, el 7.4%; en primero, el 1.9% y, en preprimaria, el 3.9%.

Muchas veces hay, en los grados superiores, bastante ruido y caos. En preprimaria y primer grado se observaron ambos factores en un 5.9% y un 3.8%, respectivamente. Las observaciones de esta categoría mostraron que, en segundo grado, esta situación se encuentra en un 14% de los casos; en cuarto grado, en un 17.4%. En primer grado se verificó el desorden en un 13.5% de las observaciones, pero ocurrió con mayor frecuencia cuando el maestro estaba ausente del aula.

En algunas aulas (4.7%) se notó un ambiente muy negativo: el maestro llevaba una actitud negativa y los alumnos no cooperaban. En 4o. grado, este tipo de ambiente fue registrado en el 8.7% de las observaciones; en segundo, sólo en el 1.9%; en primero, en el 7.7%, y en preprimaria, en el 2% de los casos.

Este tipo de tendencias parece ser un fenómeno detectado en pocos maestros; no representan la tendencia general.

Control y disciplina.

La mayoría de las clases observadas en el estudio están gobernadas por los maestros, quienes dan considerable libertad a los niños. El control en el aula se mantiene por un consenso entre los alumnos y

Cuadro No. 24
Organización social del aula

Definición	Frecuencia	%
Orientado al trabajo con el interés y el entusiasmo de los alumnos; la actividad dinámica y variada.	41	19.2
Orientado al trabajo con una atmósfera de estudio, tranquila y seria.	30	14.0
Mucho ruido, poco trabajo realizado; el maestro está presente en el aula.	21	9.8
Mucho ruido, la clase es caótica; el maestro frecuentemente está ausente.	14	6.5
Clase orientada al trabajo, pero sin mucha participación activa y poco entusiasmo demostrado por los alumnos.	14	6.5
Regular, mezcla de tipos y grados de participación.	13	6.1
La clase no está en sesión.	12	5.6
Actividad monótona.	12	5.6
Clase muy controlada, estricta, agotadora; muy poca participación de los alumnos.	11	5.1
Clase casi completamente involucrada en una actividad extraaula.	11	5.1
Mal ambiente, maestro negativo; los alumnos no cooperan.	10	4.7
Aparentemente sin planificación ni objetivos identificables, pero con participación activa de los alumnos en las actividades del aula.	7	3.3
Mucho ruido, pero los alumnos trabajan; el maestro está presente.	6	2.8
Clase desorganizada con un maestro que improvisa.	5	2.3

el maestro; es rara la vez cuando el maestro impone el orden o se siente obligado a castigar a los niños. A pesar de que en dos ocasiones se observó que los maestros a veces les pegaban a los alumnos, el control general que los maestros ejercen en las aulas no está basado en el dominio absoluto que ellos tienen: está permitido, por ejemplo, que un niño a veces cometa alguna travesura o que se salga del salón sin pedir permiso previamente, nunca se observaron enfrentamientos directos entre maestros y alumnos.

En un caso, para dar un ejemplo, el maestro estaba atendiendo a un grupo de preprimaria mientras que los alumnos de cuarto grado estaban completando un deber de verbos. Un niño de cuarto jugaba con una hojita de afeitar, otro niño veía a los pequeños de preprimaria y otros hablaban acerca de unos dibujos que no estaban relacionados con el deber. De repente, un niño quitó la silla de otro alumno justamente cuando se iba a sentar... todos se rieron.

En este caso, el maestro no hizo ni dijo nada para imponer orden en el aula; esto es común en las clases. En otras ocasiones similares, el maestro sólo tomó nota del evento y, a veces, llamó la atención del niño o niños para que reanudaran las tareas asignadas.

Generalmente, se nota una postura de autodisciplina por parte de los niños,- ésta es una característica de la cultura maya. La importancia del respeto a los adultos y a la autoridad -ambos elementos de la cultura- evita que haya problemas serios de disciplina dentro del aula. Por otro lado, se puede decir que la atmósfera es muy tranquila debido a que el maestro, en general, no es muy exigente en relación con la disciplina, el silencio y la concentración. Esto permite que el niño se maneje dentro del aula con cierto grado de libertad. Además, los alumnos, generalmente, no demuestran miedo hacia los maestros.

Sin embargo, el estado permisivo en el aula impide, a veces, que los alumnos utilicen el tiempo con un máximo de rendimiento:

A veces, aunque los maestros digan: "hagan silencio, por favor" o "trabajen", no se logra en el aula suficiente silencio para que los alumnos puedan concentrarse y terminen sus deberes en poco tiempo. También, debido a que no todos ponen atención cuando el maestro da las instrucciones, muchos no captan la información dada por el maestro. En consecuencia, se atrasa la enseñanza y también la ejecución de ejercicios y deberes porque muchos alumnos pasan bastante tiempo sin saber qué hacer o cómo proceder.

Comportamiento de los géneros.

Lo que se nota de inmediato en el aula es la diferencia en el comportamiento y en la interacción de los dos géneros. Los estudios antro-

pológicos llevados a cabo en el altiplano sugieren que en la cultura maya es muy importante la dignidad y la quietud de la mujer y que, durante la infancia, la familia exige que las niñas -aún más que los niños- sean más calladas, más respetuosas y más autocontroladas.

Esta misma actitud se percibe en el aula. Es común, por ejemplo, que una niña demuestre timidez cuando pasa al pizarrón o cuando habla ante la clase. Este fenómeno sucede especialmente en los primeros grados: a veces, las pequeñas no se pueden expresar.

Los niños están más dispuestos a realizar interacciones con sus maestros o maestras y voluntariamente proporcionan información, de manera oral, con un volumen de voz mayor que el de las niñas. Además, los niños tienden a usar más castellano en el aula que las niñas.

Dentro del aula, es raro ver a las niñas sentadas al lado de los varones; siempre se ubican separados. En unas aulas, la clase está dividida espacialmente para que las niñas se ubiquen de un lado y los niños del otro. (Significa que generalmente las niñas no se interrelacionan mucho con los niños).

Las observaciones hechas en las aulas indican que se dedica bastante tiempo del día a la limpieza de las mismas, realizada en su mayor parte por las niñas, a pesar de que en casi todas las aulas hay un horario colocado en la pared indicando los nombres de los(as) niños(as) responsables de hacer la limpieza de la escuela.

Las niñas también pasan mucho tiempo ayudando a preparar la refacción. Ésta, como la limpieza, refleja el papel tradicional de la mujer en el hogar, sus responsabilidades y sus expectativas para su desenvolvimiento.

Estilos de trabajo de los alumnos.

El estilo normal de trabajo es una situación donde el grupo entero sigue las instrucciones del maestro y luego, en forma individual, los niños completan planas y ejercicios puestos por él mismo.

Éste es un tipo de enseñanza enfocada en el maestro, quien regula todas las interacciones maestro-alumno. Como ya se ha visto, las vías de comunicación entre el maestro y los alumnos son formales y limitadas.

Debido al tamaño de la clase (el maestro atiende a veces a 60 alumnos o más) y a la percepción que tiene el educador del proceso educativo, éste tiende a tratar a la clase como una unidad homogénea; casi nunca se observó que un maestro expresara actitudes más positivas o negativas hacia ciertos individuos de la clase.

Generalmente, los docentes actúan con todos los alumnos similarmente. Este comportamiento se ve en la licitación y difusión de la información por parte del maestro y cuando él se dirige a los niños en otras actividades. Nunca se observó diferencias marcadas en el uso del Kaqchikel o el castellano con ciertos individuos, aun siendo ellos los alumnos catalogados como con alta o baja capacidad en dichos idiomas. Generalmente, el maestro autodirige su conducta sociolingüística al nivel promedio del grupo. Todos los niños reciben la misma información, todos hacen el mismo deber y todos proceden a la misma velocidad escolar.

La clase es vista como una entidad singular, raras veces se divide el aula en grupos con propósitos distintos, ya sean de instrucción o de trabajo de colaboración. Sólo en raras ocasiones se observó que el maestro reuniera a los alumnos para hacer grupos de trabajo. En uno de los pocos de estos casos, una maestra de segundo grado puso a los alumnos en grupos pequeños para que conjuntamente escribieran cinco oraciones sobre un tema determinado.

Aunque rara vez el maestro reúne a los alumnos para hacer trabajos grupales, existe, según las observaciones, una cooperación relativamente bastante informal entre los estudiantes: ellos se consultan entre sí y, a veces, cuatro o cinco niños se agrupan en forma natural para revisar el trabajo y discutir el procedimiento de la tarea.

Generalmente, los niños consultan al compañero más próximo o a los que están sentados alrededor de su pupitre pero, más que nada, las niñas consultan a las niñas y los niños a los niños.

El orden como se sientan los alumnos en el aula no sigue patrones formales ni una división de acuerdo con las capacidades o aptitudes; los niños se sientan según sus preferencias, por afinidad. Este tipo de ordenamiento tiende a promover la cooperación entre los alumnos en la clase ya que se agrupan así para establecer entre ellos relaciones de enseñanza, ayuda y explicación de las tareas dadas en clase.

Usualmente, hacer los ejercicios de Matemáticas es una muestra de la cooperación informal: los alumnos se ayudan a resolver los cálculos y comparan sus resultados entre sí. La inspección de los ejercicios, entre ellos, es constante; se escuchan muchos comentarios como: "no es así, es ocho...". En muchas ocasiones, ellos se ayudan pidiendo a otros -en su idioma materno- que les repitan las instrucciones dadas por el maestro en castellano o haciendo comentarios sobre las explicaciones que da el maestro. Los siguientes ejemplos lo demuestran:

En Kaqchikel: "Ya nos va a dejar deber la Señó".

En Kaqchikel: "Yo digo que la Señó nos va a preguntar ahora".

En kaqchikel: "¿Paso ahora con el profesor?".

En kaqchikel: "¿Cuántas letras voy a escribir en mi cuaderno?".

La lengua de la clase.

Esta sección trata acerca de la lengua usada en clase. Aquí sólo se concluye que el castellano es la lengua principal de instrucción y funciona como la lengua de importancia central en la escuela.

El Kaqchikel se usa en la escuela, pero su posición simbólica es secundaria. Los maestros, si hablan Kaqchikel, lo hacen más que nada para aclarar, reforzar o resumir lo que previamente han expuesto en castellano. Los niños lo utilizan mayormente cuando conversan con sus compañeros. El Kaqchikel casi nunca o raramente funciona como el enfoque de la instrucción.

En los resúmenes de observaciones, los investigadores anotaron que el Kaqchikel fue empleado más por los maestros de las escuelas del PRONEBI que por los maestros de las escuelas del sistema general. Este caso se registró en todos los grados. En el cuadro Mo. 25 se presenta el promedio de la frecuencia del uso de los dos idiomas.

En el 46% de los períodos de observación en las aulas de las escuelas del PRONEBI, los investigadores notaron que el castellano fue hablado por los maestros el 100% del tiempo. El mismo patrón de uso exclusivo del castellano lo percibieron los investigadores en el 60% de las observaciones efectuadas en escuelas del sistema general.

En el 3% de las observaciones hechas en escuelas del PRONEBI se percibió que los maestros usaban exclusivamente el Kaqchikel. Aquí, a través de esta actitud de los maestros, se detecta un ejemplo claro de educación bilingüe de transición en cuanto al uso diferencial de los dos idiomas.

Cuadro No. 25 La lengua de la clase

Grado	Idioma	Escuelas del PRONEBI	Escuelas No PRONEBI
Preprimaria	Castellano	57.9%	84.3%
	Kaqchikel	42.1%	15.7%
Primero	Castellano	75.6%	95.3%
	Kaqchikel	24.4%	4.7%
Segundo	Castellano	85.8%	98.6%
	Kaqchikel	12.2%	1.4%
Cuarto	Castellano	94.0%	98.8%
	Kaqchikel	6.0%	1.7%

Pedagogía en el aula.

Hay muchas áreas de interés que se podrían describir para un análisis etnográfico de la dinámica del aula. Como una manera de resumen de la pedagogía en el aula, se incluye aquí la síntesis de las observaciones hechas por los dos investigadores especializados, después de que ellos pasaron dos meses en las escuelas. En el siguiente capítulo, estas observaciones cualitativas corroboran los hallazgos de las observaciones cuantitativas.

Los siguientes párrafos son un extracto de las observaciones efectuadas por los investigadores:

"En las escuelas de Patzún y Solóla, el uso de materiales del PRONEBÍ es mínimo. También es un hecho que el uso pedagógico de los dos idiomas en el aula no es frecuente. En todas las escuelas, a partir del primer grado, casi no se escuchó hablar en idioma Kaqchikel.

Generalmente, el orden y la estructura de las aulas reflejan el estilo de los maestros que están a su cargo. El orden de la escuela y el mantenimiento de la misma también son un reflejo de las actitudes de los maestros y directores. Por ejemplo, hubo una escuela que sobresalía por la calidad de sus maestros y su funcionamiento.

Hubo dos escuelas en donde el nivel de organización era bajo y el comportamiento de los alumnos reflejaba la falta de vigilancia de los maestros. Es importante señalar que la implementación del currículo y las relaciones entre los maestros depende mucho de la iniciativa, los intereses y el nivel de entusiasmo del director. En general, la calidad de la escuela depende mucho de cómo se desenvuelve el director.

Las materias en las escuelas generalmente fueron las mismas: Cálculo Aritmético, Idioma Español, Ciencias naturales, Ciencias Sociales, Lectura y Escritura. Se puede decir que el ritmo académico o de todas las escuelas por lo general fue similar: por ejemplo, durante los meses de febrero y marzo, se estudió en primer grado, durante el período de Matemáticas, los números del 0 al 100 y, en los periodos de Idioma Español, la frase "Mi mamá me ama."

La manera para impartir las clases varía de una escuela a otra y de un aula a otra. El método usual es que los alumnos copien del pizarrón lo que los maestros apuntan en él. La característica sobresaliente de esta forma de comunicación entre el maestro y el alumno es que la interacción verbal entre ellos es mínima. Otra forma común de impartir clases es que

el maestro permanezca frente al aula mientras imparte la lección, lee extractos de un libro o hace un ejercicio de dictado. También aquí, el nivel de interacción maestro-alumno es mínimo. Los alumnos pocas veces realizan comentarios, a no ser que el maestro lo solicite específicamente.

Las destrezas no verbales, como la caligrafía, se monitorean mientras que los alumnos copian en sus libros. Los maestros dan muy poca atención a lo que los niños escriben en sus cuadernos; ponen mayor atención a lo que escriben frente a la clase en el pizarrón. Como consecuencia, los errores de caligrafía y ortografía que se cometen en sus cuadernos, se repiten. De esta forma, el nivel de mejoramiento llega a un punto donde los incrementos ya son marginales.

La interacción entre el maestro y los alumnos depende mucho del tipo de maestro. Generalmente, la interacción verbal está limitada a conjuntos de preguntas y respuestas, y aun así, el patrón es muy errático; el maestro se dirige a los alumnos en forma parcial, haciéndose difícil el monitoreo del desarrollo de la capacidad bilingüe de los alumnos.

Para recapitular, se puede decir que se observó escasa utilización del Kaqchikel, poco empleo de materiales del PROMEBI, poca participación de los estudiantes, limitada interacción verbal entre el maestro y el alumno, pero bastante trabajo de escritorio -ejercicios- en castellano. Los métodos de instrucción son repetitivos y los materiales didácticos en el aula son insuficientes y deficientes. Esta situación podría mejorarse mucho a través de la intensiva capacitación de los maestros".

Análisis estadístico de interacción en el aula

Metodología general.

Para llevar a cabo el microanálisis de interacción en el aula, se desarrollaron el instrumento y la metodología discutidos anteriormente. Aunque el instrumento fue sencillo y fácil de manejar, la cantidad de información que proveyó fue enorme. Está fuera de las posibilidades del presente estudio discutir todos los resultados de este análisis sociolingüístico; en el presente capítulo, únicamente se presentarán algunos de los principales resultados estadísticos.

Con el instrumento de investigación se registraron varios aspectos relacionados con las interacciones verbales, incluyendo el contexto general de observación, el contexto específico, el comentario inicial, la lengua del comentario inicial, quién hizo el comentario, a quién fue dirigido, el género del interlocutor y del receptor, y la ubicación de ambos -interlocutor y receptor.

También el investigador registra la respuesta y la información dada en relación con lo anterior. Las observaciones se enfocaron en las interacciones verbales de el(la) maestro(a) de la clase y tres alumnos(as), uno con alto dominio del castellano, otro con competencias regulares en el mismo y un tercero con bajo dominio de este idioma.

En total, se realizaron 6,126 observaciones (2,042 juegos de tres observaciones cada uno). En el 76% de las observaciones fue posible registrar una interacción verbal. En el otro 24% de los casos no hubo interacción, ya fuera porque el alumno estaba ausente o por otras razones, no pudiéndose completar el registro (cuadro rio. 26).

En cuanto al tipo de escuela, las observaciones realizadas se dividieron así: 60% del PRONEBÍ y 40% de no pertenecientes al PRONEBÍ. El 48% de las observaciones fueron hechas en escuelas de Solóla y el 52% en Patzún.

Como ya se discutió, la investigación en cada aula apuntó hacia las interacciones verbales entre el maestro y tres niños representativos de los niveles de habilidad oral en castellano (alto, mediano y bajo). A continuación, en el cuadro No. 26, el número de observaciones de alumnos identificados con los diferentes niveles de habilidad (éste fue igual para las escuelas del PRONEBÍ y para las del sistema general).

Cuadro No. 26
Frecuencia de categorías de observación

Código	Frecuencia	Porcentaje
Observación llevada a cabo.	4660	76%.
Sin interacción verbal.	481	87»
Estuvo ausente durante el día.	408	7%
Tue imposible registrar la observación.	207	37,.
no estuvo presente en la clase.	198	3%
El observador no completó las observaciones.	99	2%
Otro.	73	1"»
Total de las observaciones.	6126	100%

Cuadro No. 27
Alumnos en las escuelas del PRONEBI y No PRONEBI

Nivel	PRONEBI	No PRONEBI
Evaluados alto	717 (34%)	440 (34%)
Evaluados mediano y bajo	1374 (66%.)	871 (66%-)

p = 0.69

En cada grado evaluado existe la misma proporción de observaciones realizadas a niños con las tres habilidades. En el cuadro siguiente se observa la distribución por grados de los alumnos evaluados y los niveles alcanzados por ellos.

Cuadro No. 28 Distribución de la muestra en cuanto al nivel

(irado	Nivel alto	Niveles mediano y bajo
Preprimaria	275 (34%)	540 (66%)
Primero	306 (34%)	553 (66%,)
Segundo	274 (33%)	555 (67%,)
Cuarto	302 (34%,)	597 (66%)

p = 0.70

Lengua en el aula.

Este capítulo se enfoca en el uso de la lengua en el aula. Cada comentario de interacción registrado fue codificado según las clasificaciones que aparecen a continuación.

Cuadro No. 29 Descripción de los códigos de interacción verbal

Cód.	Descripción	Frecuencia	%
10	Castellano completo.	2156	47
20	Kaqchikel completo.	1629	36
21	Kaqchikel con préstamos de castellano (palabras escolares).	234	5
22	Kaqchikel con préstamos de castellano (palabras no escolares).	141	3
23	Kaqchikel con préstamos de castellano (palabras escolares y no escolares).	7	0
30	Cambio de código, castellano a Kaqchikel (palabras indeterminadas).	53	1
40	Cambio de código, Kaqchikel a castellano.	137	3
41	Cambio de código, Kaqchikel a castellano (palabras escolares).	29	1
42	Cambio de código, Kaqchikel a castellano (palabras no escolares).	118	3
43	Cambio de código, Kaqchikel a castellano (palabras escolares y no escolares).	2	0
59	fío verbal.	23	1
69	Sonido, vocalización.	10	0
79	Hombre.	9	0

Ejemplos del código 21 (préstamos de castellano de palabras escolares).

Plana Poema Mayúscula
Fólder Crayón

Ejemplos del código 22 (préstamos de castellano de palabras no escolares).

Manzana	Bolitas	Leche
Oso	Premio	

Ejemplos del código 41 (cambio de código -de Kaqchikel a castellano-de palabras escolares).

Samäj (<i>deber</i>)	Ruxäq wuj (<i>hoja</i>)	Ch'akät (<i>silla</i>)
Cholaj (<i>fila</i>)	Tzij (<i>palabra</i>)	

Ejemplos del código 42 (cambio de código -de Kaqchikel a castellano-de palabras no escolares).

Rat (<i>voz</i>)	Utz (<i>bueno</i>)	Mem (<i>mudo</i>)
Nojib'al tzij (<i>mentira</i>)	Kaminäq (<i>muerto</i>)	

En algunos de los siguientes análisis se puede ver que se codificó en metacategorías la lengua utilizada para los comentarios (10 en castellano y de 20 a 42 en Kaqchikel).

En el cuadro a continuación se puede ver que la gran mayoría de transacciones verbales iniciadas o respondidas por los maestros ocurren en idioma castellano.

Lengua de inicio y de respuesta.

El idioma más usado por los **maestros** (para iniciar o terminar una conversación) es el castellano; emplearon Kaqchikel sólo en un 10% de las interacciones.

Cuadro No. 30 Idioma de inicio de interacción verbal de los maestros en las escuelas

Lengua	Frecuencia	Porcentaje
Castellano	1261	86%
Kaqchikel	116	8%
Cambio (castellano a Kaqchikel)	24	2%
Kaqchikel (préstamos escolares)	20	1%
Kaqchikel (cambio no escolar)	16	1%
Otros	35	2%

Cuadro No. 31
Idioma de respuesta de interacción verbal de los
maestros en todas las escuelas

Lengua	Frecuencia	Porcentaje
Castellano	395	86%
Kaqchikel	37	8%
No verbal	13	3%
Kaqchikel (cambio no escolar)	4	1%
Otros	10	2%

Se puede ver abajo que la gran mayoría de transacciones verbales iniciadas por los **alumnos** son en idioma Kaqchikel o en Kaqchikel con préstamos del castellano. Casi el 70% de los comentarios iniciales de los niños fueron hechos en Kaqchikel. En contraposición, sólo alrededor del 50% de sus respuestas fueron en Kaqchikel; no obstante, responden más en Kaqchikel que en castellano.

Cuadro No. 32
Idioma de inicio de interacción verbal de los
alumnos en todas las escuelas

Lengua	Frecuencia	Porcentaje
Kaqchikel	1531	50%
Castellano	817	27%
Kaqchikel (préstamos escolares)	214	7%
Kaqchikel (préstamos no escolares)	135	5%
Cambio (Kaqchikel a castellano)	131	4%
Kaqchikel (cambio no escolar)	102	3%
Cambio (castellano a Kaqchikel)	29	1%
Kaqchikel (cambio escolar)	23	1%
Mo verbal	20	1%
Otros	34	1%

Cuadro No. 33
Idioma de respuesta de interacción verbal de los
alumnos en todas las escuelas

Lengua	Frecuencia	Porcentaje
Kaqchikel	1721	43%
Castellano	1371	35%
Mo verbal	232	6%
Ninguna respuesta	206	5%
Kaqchikel (préstamos escolares)	107	3%
Kaqchikel (cambio no escolar)	89	2%
Cambio (Kaqchikel a castellano)	76	2%
Vocalización	66	2%
Kaqchikel (préstamos escolares)	54	1%
Otros	48	1%

Lengua en las escuelas del PRONEBI.

Cuando un **maestro** de una escuela del PROFiEBI inicia una interacción verbal, tiene mayor tendencia a hacerlo en Kaqchikel que uno del sistema general, tal como se aprecia en el cuadro siguiente.

Cuadro No. 34
Idioma de inicio de interacción verbal
Comparación entre los maestros del PRONEBI
y los del Sistema General

Lengua	PRONEBI		No PRONEBI	
Castellano	727	84%	588	92%
Kaqchikel	95	11%	21	4%
Cambio (castellano a Kaqchikel)	11	1%	13	2%
Kaqchikel (préstamos escolares)	14	2%	6	1%
Kaqchikel (cambio no escolar)	9	1%	7	1%

$p < 0.00001$

Sin embargo, al analizar las respuestas de los maestros ante las transacciones iniciadas por los alumnos, la diferencia no es significativa (los maestros de los dos sistemas educativos tienden a responder a sus alumnos utilizando proporciones similares de los dos idiomas).

Cuadro No. 35
Idioma de respuesta de interacción verbal Comparación entre los maestros del PRONEBI y del Sistema General

Lengua	PRONEBI		No PRONEBI	
Castellano	269	87%	126	91%
Kaqchikel	32	10%	5	5%
No verbal	7	2%	6	6%
Kaqchikel (cambio no escolar)	2	1%	2	2%

$p < 0.09$

Los **alumnos** de las escuelas del PRONEBI tienden más a iniciar una transacción verbal en Kaqchikel que los niños de las escuelas del sistema general.

Cuadro No. 36
Idioma de inicio de interacción verbal Comparación entre los alumnos del PRONEBI y del Sistema General

Lengua	PRONEBI		No PRONEBI	
Kaqchikel	1012	54%	501	44%
Castellano	505	27%	312	28%
Kaqchikel (préstamo escolar)	106	6%	108	10%
Kaqchikel (préstamo no escolar)	69	4%	66	6%
Cambio (Kaqchikel a castellano)	74	4%	57	5%
Kaqchikel (cambio no escolar)	56	3%	46	4%
Cambio (castellano a Kaqchikel)	17	1%	12	1%
Kaqchikel (cambio escolar)	10	1%	13	1%
fio verbal	8	0%	12	1%

$p < 0.00001$

Los estudiantes también tienden más a responder ante una transacción verbal en Kaqchikel.

Cuadro No. 37
Idioma de respuesta de interacción verbal Comparación entre los alumnos del PRONEBI y del Sistema General

Lengua	PRONEBI		No PRONEBI	
Kaqchikel	1 130	47%	591	39%
Castellano	791	33%	579	38%
rio verbal	151	6%	81	5%
ninguna	1 16	5%	90	6%
Kaqchikel (préstamo escolar)	58	2%	49	3%
Kaqchikel (cambio no escolar)	45	2%	44	3%
Cambio (Kaqchikel a castellano)	42	2%	34	2%
Kaqchikel (cambio escolar)	34	1%	32	2%
Mo verbal	27	1%	27	2%

$p < 0.00001$

Lengua y ubicación.

Respecto a la ubicación de las escuelas -rurales y urbanas-, hay una tendencia mayor a que los alumnos inicien una transacción en castellano en las áreas urbanas.

Cuadro No. 38
Diferencias entre idioma de interacciones iniciadas en áreas rurales y urbanas (muestra total)

Idioma	Área rural		Área urbana	
Castellano	1273	43%	853	54%
Kaqchikel	1659	57%	745	46%

$p < 0.00001$

También existe una diferencia en cuanto a la lengua de respuesta.

Cuadro No. 39
Diferencias entre idioma de respuesta por
áreas rurales y urbanas (muestra total)

Idioma	Área rural		Área urbana	
Castellano	1026	35%	788	49%
Kaqchikel	1855	65%	810	51%

$p < 0.00001$

Sólo con los alumnos, también existe una marcada desigualdad entre las dos ubicaciones. Los alumnos interactúan más en castellano cuando están en el área urbana que cuando están en el área rural.

Cuadro No. 40
Diferencias entre idioma de interacciones iniciadas
por áreas rurales y urbanas (sólo alumnos)

Idioma	Área rural		Área urbana	
Castellano	377	20%	485	40%
Kaqchikel	1473	80%	724	60%

$p < 0.00001$

Cuadro No. 41
Diferencias entre idioma de respuesta
por áreas rurales y urbanas (sólo alumnos)

Idioma	Área rural		Área urbana	
Castellano	799	31%	620	44%
Kaqchikel	1805	69%	790	54%

$p < 0.00001$

Lengua y nivel de dominio del castellano.

En el cuadro que se expone a continuación, se puede notar que los estudiantes calificados como de "nivel alto" hacen mayor uso del castellano que los estudiantes de "nivel bajo".

Cuadro No. 42 Uso del castellano entre estudiantes de nivel alto y de nivel bajo

Nivel	Castellano		Kaqchikel	
Alto	594	52%	540	48%
Bajo	558	25%	1694	75%

$p < 0.00001$

A continuación, se indica que los estudiantes de "nivel alto" tienen una mayor tendencia a iniciar una interacción con los maestros.

Cuadro No. 43
Cuáles alumnos inician las interacciones verbales con los maestros, en castellano

Nivel	Frecuencia	%
Alto	121	55%
Mediano	49	22%
Bajo	52	23%

$p < 0.00001$

Habiendo visto que el castellano es el idioma en el que se dirige el alumno cuando inicia una conversación, es evidente que el castellano es el idioma de preferencia entre los estudiantes de "nivel alto" para comunicarse e interactuar con sus maestros. Esto se puede ver en el cuadro que aparece a continuación.

Cuadro No. 44
Idioma en que se inicia una interacción verbal hacia un maestro por nivel de competencia lingüística -muestra total-

Idioma	Nivel alto	Nivel mediano	Nivel bajo
Castellano	109 90%	40 82%	30 58%
Kaqchikel	12 10%	9 18%	22 42%

p < 0.00001

Más aún, la tendencia permanece cuando se deja de observar la muestra y se analizan únicamente a aquellos alumnos que estudian en escuelas del PRONEBÍ: los niños identificados como de "nivel alto" tienen mayor tendencia a hablar con sus maestros en castellano que los estudiantes con un dominio del castellano "mediano" o "bajo".

Cuadro No. 45
Idioma en que se inicia una interacción verbal hacia un maestro por nivel de competencia lingüística -muestra de escuelas del PRONEBÍ-

Idioma	Nivel alto	Nivel mediano	Nivel bajo
Castellano	84 88%	22 78%	18 50%
Kaqchikel	11 12%	6 22%	18 50%

p < 0.00001

Lengua y género.

Es indiscutible que los niños tienden a usar el castellano con mayor frecuencia que las niñas. Si se observa únicamente el idioma de inicio de las conversaciones, se puede notar en el cuadro a continuación que el uso del castellano es mucho más frecuente entre los niños, incluso cuando hablan entre sí.

Por otra parte, también se puede ver que simplemente contando el número de interacciones de inicio, los niños suelen empezar más interacciones verbales que las niñas.

Cuadro No. 46
Efecto del género en cuanto al idioma de inicio de
interacciones verbales

Idioma	Alumnos		Alumnas	
Castellano	637	32%	223	21 %
Kaqchikel	1376	68%	820	79%

$p < 0.00001$

Se ve el mismo patrón en las conversaciones iniciales entre los alumnos. El número relativo de conversaciones iniciadas por los niños es mayor, y con mayor tendencia a ejercerlas en castellano.

Cuadro No. 47
Uso del idioma castellano cuando los(as) alumnos(as) inician
conversaciones con otros(as) alumnos(as)

Idioma	Alumnos		Alumnas	
Castellano	450	25%	126	14%
Kaqchikel	1324	75%	795	86%

$p \leq 0.00001$

Cuando un estudiante responde a un(a) maestro(a), el género influye en el idioma que escoja para hacerlo (los niños responden más en castellano que las niñas).

Cuadro No. 48
Idioma de respuesta de los(as) alumnos(as) ante una interacción
iniciada por un(a) maestro(a)

Idioma	Alumnos		Alumnas	
Castellano	474	82%	196	70%
Kaqchikel	106	18%	85	30%

$p < 0.00001$

Lengua y grado.

¿Influye en el uso del idioma el grado que cursa el alumno? En el cuadro a continuación se puede ver que sí, pero la tendencia no es unidireccional. Se puede notar que existe un marcado aumento en segundo grado.

Cuadro No. 49 Uso del idioma castellano por grado escolar

Grado	Castellano		Kaqchikel	
Preprimaria	234	64%	131	36%
Primero	192	58%	138	42%
Segundo	236	77%	72	23%
Cuarto	210	67%	105	33%

$p < 0.00001$

Contexto general.

En las observaciones se registraron 25 distintos contextos generales. Aunque éstas se hicieron completamente al azar durante el transcurso del día escolar, los tres contextos sobresalientes fueron: clase de Idioma Español, clase de Matemáticas y recreo. Esto indica que en cualquier día escolar, la mayor parte del tiempo está dedicada a la enseñanza/aprendizaje de Idioma Español o Matemáticas, y recreo. En el cuadro no. 50 aparecen los contextos generales de las observaciones.

La lista demuestra que durante bastante tiempo de cada día escolar, se da mucha importancia a cosas que no tienen mucha relación con los asuntos académicos. Se pierde mucho tiempo previo a que empiecen las clases -cuando los niños se ponen enfrente de sus aulas esperando entrar- ya que el día escolar oficialmente empieza a las 7:30a.m., pero las sesiones en cada aula dan inicio hasta después de las 8:00a.m. También, se pierde tiempo porque es largo el período entre el momento cuando entran los niños a sus aulas y el maestro inicia la clase. También se dedica mucho tiempo a actividades como la refacción, el recreo, la limpieza del establecimiento, el aseo personal y las actividades extracurriculares (por ejemplo, preparaciones para la elección de la reina, etc.). Se llegó a concluir que más de una tercera parte (35.9%) del día escolar se dedica para la realización de actividades no académicas.

**Cuadro No. 50 Contexto
general de las observaciones**

Frecuencia	Porcentaje	Contexto de la observación
1414	26.9%	Clases de Idioma Español.
904	17.2%	Clases de Matemáticas.
831	15.8%	Recreo.
374	7.1%	Afuera de las aulas, antes de empezar clases.
185	3.5	Actividades extracurriculares.
156	3.0%	Limpieza del establecimiento.
155	2.9%	Refacción.
151	2.9%	Preescritura / prelectura.
141	2.7%	En las aulas, sin empezar las clases.
133	2.5%	Manejo de la clase: inicio, conclusión y transición.
122	2.3%	Clase de Ciencias naturales.
122	2.3%	Planas.
121	2.3%	Clase de Estudios Sociales.
90	1.7%	Canto.
73	1.4%	Clase de Educación Física.
65	1.2%	Clase de idioma materno.
65	1.2%	Manualidades.
45	0.9%	Aseo personal.
29	0.6%	Educación no formal (DIQESA, Educación Sexual).
22	0.4%	Lista de asistencia.
22	0.4%	Aprestamiento (psicomotricidad).
19	0.4%	Caligrafía.
10	0.2%	Dibujo.
5249	100.0%	Total

Contexto de las escuelas del sistema general y del PRONEBI.

Cuando se compara el uso del tiempo que existe entre los dos tipos de escuelas, los alumnos de las escuelas del PRONEBI pasan mucho

más tiempo esperando el inicio de las clases que sus contrapartes del sistema general. Asimismo, dedican menos tiempo que ellos para el aprendizaje de las Matemáticas. Ellos utilizan la misma cantidad de tiempo que sus contrapartes durante los períodos de Idioma Español y de recreo.

En el cuadro fio. 51 se comparan las frecuencias de interacción durante los distintos períodos de clase en los dos tipos de escuela.

Cuadro No. 51
Contexto general de las interacciones por tipo de escuela en distintos períodos de clase

Contexto general	Tipos de escuela			
	PRONEBÍ		No PRONEBÍ	
Antes de iniciar la clase	238	13%	90	8%
Recreo	453	24%	258	22%
Idioma Español	783	42%	467	40%
Matemáticas	411	21%	481	30%

$p < 0.00001$

Contexto general y lengua.

Hay contextos donde se nota el uso diferente entre el castellano y el Kaqchikel. En los contextos generales se emplea más el castellano durante los períodos de Idioma Español, Matemáticas, Música, Psico-motricidad y actividades extraaula. El Kaqchikel predomina fuera del aula antes de empezar las clases y durante el recreo o dentro del aula cuando la clase no está en sesión o cuando los alumnos realizan actividades individuales sentados en sus pupitres (hacen deberes o dibujan).

En el cuadro Fio. 51 se nota que usualmente es el maestro quien inicia una interacción durante las clases de Idioma Español y Matemáticas. Durante el recreo y mientras los estudiantes esperan el inicio de las clases, éstos suelen iniciar las conversaciones.

Cuadro No. 52
Contexto general de interacciones por interlocutores en
distintos períodos de clase

Contexto general	Quién inicia			
	Maestro		Alumno	
Antes de iniciar la clase	54	6%	274	12%
Recreo	115	12%	596	26%
Idioma Español	454	47%	794	35%
Matemáticas	271	28%	481	21%
Actividad extraaula	73	7%	125	6%

p < 0.00001

Contexto específico.

En las observaciones hechas dentro del aula se codificaron los contextos específicos de las interacciones verbales. A continuación aparecen las distintas categorías de los mismos.

Cuadro No. 53 Contexto
específico de las observaciones

Frecuencia	%	Cód.	Contexto de observación
784	16.6	11	Tiempo dedicado a la instrucción de la lección o el deber (enfocado en la tarea).
70	1.5	12	Tiempo dedicado a la instrucción de la lección o el deber (no enfocado en la tarea).
1 102	23.4	21	Tiempo dedicado a tareas por los alumnos sentados en sus pupitres (enfocado en la tarea).
452	9.6	22	Tiempo dedicado a tareas por los alumnos sentados en sus pupitres (no enfocado en la tarea).

Cuadro No. 53 (continuación)
Contexto específico de las observaciones

Frecuencia	%	Cód.	Contexto de observación
48	1.0	23	El niño ha terminando las tareas y está enfocado en otra actividad.
177	3.8	31	Tiempo dedicado a calificar deberes (enfocado en la tarea).
28	0.5	32	Tiempo dedicado a calificar deberes (no enfocado en la tarea).
492	10.4	41	Tiempo indefinido, actividades escolares (enfocado en la tarea).
119	2.5	42	Tiempo indefinido, actividades escolares (no enfocado en la tarea).
55	1.2	49	Tiempo indefinido, expectativas indefinidas (enfocado en la tarea).
74	1.6	51	Una actividad organizada extraaula (enfocada en la tarea).
20	0.4	52	Una actividad organizada extraaula (no enfocada en la tarea).
3	0.1	59	Una actividad organizada extraaula (expectativas indefinidas).
1292	27.4	99	La clase aún no está en sesión y el niño afuera del aula (recreo, preinicio de clases, etc.).
4716	100	100	Total

Como se puede ver, una tercera parte de las observaciones fueron hechas cuando los niños estaban ocupados haciendo sus deberes (conjunto 2). Si se incluye la categoría del conjunto 1 que en su mayor parte comprende los deberes, aumenta aún más el tiempo dedicado a las tareas. El 27% de las observaciones se hicieron fuera de clases, generalmente en recreo. Como la metodología de las observaciones fue hecha en períodos intercalados, este dato indica que de las cinco horas de la jornada escolar, una cuarta parte del tiempo se emplea fuera del aula (recreo o preinicio de clases).

De las observaciones hechas dentro del aula, el 23% perteneció a actividades no relacionadas con el propósito de la tarea (*off task*).

Contexto específico y lengua.

Los contextos específicos se caracterizan por el uso de idiomas distintos. En el cuadro á continuación se puede ver que cuando los alumnos están enfocados en las tareas o deberes, este tiempo está caracterizado por un uso mayor del castellano.

Cuando la actividad en el aula no está definida (tiempo de transición entre dos actividades) o cuando los alumnos esperan que el maestro califique sus deberes -sin actividad a realizar-, se incrementa el uso del Kaqchikel.

Cuadro No. 54 Uso del idioma por contexto específico

Contexto específico	Idioma			
	Castellano		Kaqchikel	
Instrucción (ET)	47	46%	56	54%
Instrucción (MET)	18	33%	37	67%
Tarea de escritorio (ET)	273	31%	617	69%
Tarea de escritorio (MET)	115	30%	296	70%
Terminó la tarea de escritorio (MET)	14	34%	27	66%
Calificación de la tarea (ET)	15	34%	29	64%
Calificación de la tarea (MET)	0	0%	12	100%
Tiempo indefinido (ET)	50	21%	189	79%
Tiempo indefinido (MET)	17	17%	84	84%
Tiempo indefinido (no aplica)	9	20%	35	80%
Actividad organizada extraaula (ET)	11	30%	26	70%
Actividad organizada extraaula (MET)	7	36%	12	64%

$p < 0.00001$

ET = enfocado en la tarea (*on task*).
NET = no enfocado en la tarea (*oif task*).

En el cuadro Mo. 55, el castellano es el idioma más usado para la metacategoría de instrucción y asignación o corrección de deberes. Es usado en menor proporción para la metacategoría de tarea de escritorio e indefinido.

Cuadro No. 55 Lenguaje y metacategorías de habla en contextos específicos

Contexto específico	Idioma de inicio de conversación			
	Castellano		Kaqchikel	
Instrucción	624	38%	206	13%
Tareas de escritorio	537	33%	968	60%
Deberes	136	8%	54	3%
Indefinido	305	19%	336	21%
Extraaula	44	2%	48	3%

p < 0.00001

Contexto específico y género.

En el cuadro Mo. 56 se observa que los alumnos proporcionalmente están menos enfocados en la tarea que las alumnas.

Cuadro No. 56 Tiempo dedicado a la tarea, por género

Contexto específico	Género			
	Masculino		Femenino	
Instrucción (ET)	55	54%	48	46%
Instrucción (MET)	41	75%	14	25%
Tarea de escritorio (ET)	577	64%	312	36%
Tarea de escritorio (NET)	283	69%	128	31%
Terminó la tarea de escritorio (MET)	31	78%	9	22%
Calificación de la tarea (ET)	24	54%	20	46%
Calificación de la tarea (MET)	5	42%	7	58%
Tiempo indefinido (ET)	151	63%	88	37%
Tiempo indefinido (NET)	68	68%	33	33%
Tiempo indefinido (no aplica)	28	68%	16	36%
Actividad organizada extraaula (ET)	13	35%	24	65%
Actividad organizada extraaula (MET)	11	58%	8	42%

0.0004

Si se agrupan todas las observaciones de las categorías que están orientadas a la tarea (ET). se puede ver que, en este aspecto, las alumnas tienen una tasa un poco mayor que los alumnos. Debido a la gran cantidad de observaciones, la diferencia es significativa.

Cuadro No. 57
Diferencias en cuanto al tiempo dedicado a la tarea escolar, por género

Actividad	Género			
	Masculino		Femenino	
Enfocado en la tarea	820	71%	492	72%
no enfocado en la tarea	439	29%	199	28%

0.0073

Contexto específico e interlocutores.

En el cuadro a continuación, las metacategorías de habla difieren de maestro a alumno. Los maestros mayormente inician las interacciones verbales durante los períodos de clase dedicados a la instrucción o calificación de deberes, mientras que los alumnos inician las interacciones la mayor parte del tiempo durante los períodos en los cuales desarrollan tareas sentados en sus pupitres.

Cuadro No. 58 Metacategorías de habla de maestros y alumnos

Contexto específico	Persona iniciando una conversación			
	Maestro		Alumno	
Instrucción	672	53%	158	8%
Tareas de pupitre	163	13%	1342	67%
Calificación	134	11%	56	3%
Indefinido	257	20%	384	19%
Extraaula	34	3%	58	3%

p < 0.00001

Hay un cambio en cuanto a la cantidad de habla relacionada con la tarea "en actividad" y con aquella no relacionada con la tarea a través de los grados.

De acuerdo con el nivel de dominio lingüístico del grado, existe un incremento correlativo en cuanto al tiempo dedicado a la realización de trabajos (ver a continuación). Los alumnos que asisten a los grados superiores están una mayor parte del tiempo enfocados en el trabajo del aula que aquéllos que asisten a los grados inferiores.

Cuadro No. 59
Diferencias en cuanto al tiempo dedicado a la tarea escolar,
por nivel de dominio lingüístico de grado

Grado	Actividad			
	En tarea		No en tarea	
Preprimaria	263	61%	169	39%
Primero	306	66%	156	34%
Segundo	349	67%	171	33%
Cuarto	395	73%	143	27%

p = 0.0006

Contexto específico y niveles de dominio.

Se hizo un análisis de las metacategorías de habla por nivel de dominio lingüístico del estudiante para ver si había diferencias pero, a pesar de trabajar con una muestra tan grande, no apareció diferencia alguna. Es decir, los alumnos y las alumnas tienden a iniciar interacciones en las mismas proporciones, en los mismos contextos, a pesar de su nivel de competencia lingüística en castellano.

Cuadro No. 60 Metacategorías de habla por nivel del estudiante

Contexto específico	Nivel del alumno que la conversación inicia					
	Alto		Mediano		Bajo	
Instrucción	38	7%	34	8%	33	7%
Tareas (pupitre)	359	70%	305	68%	309	66%
Calificación	10	2%	9	3%	16	3%
Indefinido	93	18%	87	19%	93	20%
Extraaula	13	3%	13	3%	15	4%

$p=0.844$

no existe ninguna diferencia entre los distintos niveles de estudiantes en cuanto a si la interacción que inician tiene que ver o no con que estén enfocados en la tarea o no. Los niños con alto dominio en castellano no están más orientados a trabajos que aquéllos que poseen mediano o bajo dominio.

Cuadro No. 61

"Enfocados en la tarea" y "no enfocados en la tarea" según el contexto específico por nivel de dominio lingüístico del alumno

Contexto específico	Dominio de castellano del alumno que inicia una interacción verbal					
	Alto		Mediano		Bajo	
Enfocado en la tarea no enfocado en la tarea	335	67%	291	66%	298	65%
	168	33%	150	33%	157	35%

$p=0.83$

Contexto específico y el PRONEBI.

En el cuadro siguiente se puede apreciar que en las escuelas del PRONEBI ocurre más intercambio verbal durante los tiempos de ins-

trucción y cuando los alumnos hacen las tareas en sus pupitres. Sin embargo, hay menos interacción verbal durante la calificación de los deberes.

Cuadro No. 62
Metacategorías de habla por tipo de escuela

Contexto específico	Tipo de escuela			
	PRONEBÍ		No PRONEBÍ	
Instrucción Tareas	516	27%	314	23%
de pupitre	904	48%	602	44%
Calificación	59	3%	131	10%
Indefinido Extraaula	384	20%	257	19%
	25	2%	67	4%

$p < 0.00001$

En el cuadro de abajo, podemos ver que las interacciones verbales anotadas en las escuelas del PRONEBÍ tienden a estar más orientadas hacia la actividad escolar que las interacciones de las escuelas del sistema general.

Cuadro No. 63
Diferencias en el tiempo dedicado a la tarea escolar,
por tipo de escuela

Actividad	Tipo de escuela			
	PRONEBI		No PRONEBI	
Enfocado en la tarea fio	820	72%	493	61 %
enfocado en la tarea	325	28%	314	39%

$p < 0.00001$

Contexto específico y ubicación.

En cuanto a la ubicación, los alumnos de las escuelas rurales tienden a estar mayor tiempo enfocados en la tarea escolar que sus contrapartes en las escuelas urbanas.

Cuadro No. 64 Observaciones (en tarea / no en tarea) por áreas rural y urbana

Observación	Área			
	Rural		Urbana	
Enfocado en la tarea enfocado en la tarea	841	70%	472	64%
	339	30%	270	36%

$p < 0.00001$

Interlocutores.

En casi la mitad de las observaciones, el alumno iniciaba la transacción verbal; en una tercera parte de los casos, el maestro. Abajo aparecen las frecuencias de quienes fueron los interlocutores iniciadores.

Cuadro No. 65 Frecuencias del interlocutor iniciador

Interlocutor	Frecuencia	Porcentaje
Alumno identificado	2221	49%
Maestro	1487	33%
Otro alumno	455	10%
Alumno próximo al Al	304	7%
Grupo pequeño	10	0%
Otro	46	1%

Abajo aparecen las frecuencias de quienes fueron los interlocutores receptores.

**Cuadro No. 66 Frecuencias del
interlocutor receptor**

Interlocutor	Frecuencia	Porcentaje
Otro alumno	2128	48%
Alumno identificado	969	22%
Alumno próximo al Al	486	11%
Maestro	462	10%
Clase entera	128	3%
Grupo pequeño	119	3%
Grupo grande	85	2%
Algunos vecinos	20	0%
Otro	44	1%

Interlocutores y nivel de bilingüismo.

El cuadro de abajo es bastante interesante porque en él se muestra lo contrario de lo esperado (que el maestro se dirija más a aquellos alumnos que se clasifican dentro del nivel alto del dominio de castellano). Se puede observar que la distribución es prácticamente igual para todos, con una tendencia muy leve a que el maestro inicie una interacción verbal con un alumno de nivel medio de bilingüismo. El número de observaciones es bajo aquí debido a que éstas comprenden únicamente a aquéllas dirigidas hacia los alumnos escogidos para el estudio. Lo más común en el aula es que un maestro no se dirija a un estudiante determinado; se dirige a toda la clase en general.

Cuadro No. 67
Hacia quien se dirige un maestro
Niveles de bilingüismo de estudiantes

Interlocutor	Frecuencia	Porcentaje
Evaluados altos	91	32%
Evaluados medianos	103	36%
Evaluados bajos	92	32%

Interlocutores, género y lengua.

Las maestras tienden a usar el idioma Kaqchikel en un grado mayor que los maestros. Esto lo podemos ver en el cuadro que se presenta a continuación.

Cuadro No. 68 Idioma de inicio de una interacción verbal por género del maestro

Idioma	Género			
	Masculino		Femenino	
Castellano	549	82%	714	89%
Kaqchikel	121	18%	85	11%

$p < 0.00001$

Sin embargo, el género del estudiante no influye en la determinación del idioma que escoja el maestro para iniciar una interacción verbal. Esto se puede ver en el cuadro siguiente.

Cuadro No. 69 Idioma de inicio de los maestros hacia un alumno, por género

Idioma	Alumno			
	Masculino		Femenino	
Castellano	584	86%	283	88%
Kaqchikel	99	14%	39	12%

$p = 0.71$

Interlocutores, PRONEBI y lengua.

En el cuadro siguiente, se puede notar una diferencia significativa entre los maestros de las escuelas del PRONEBI y los de las escuelas del sistema general, en cuanto al idioma en que inician sus interacciones comunicativas.

Con una muestra tan robusta, una diferencia de siete puntos de porcentaje es bastante significativa.

Cuadro No. 70
Idioma de interacciones iniciales de maestros por
tipo de escuela

Idioma	PRONEBI	No PRONEBI
Castellano	724 83%	538 90%
Kaqchikei	148 17%	59 10%

p-0.0002

En el cuadro a continuación se observan cuatro juegos de interacciones con respuestas similares.

Únicamente cuando un maestro inicia una interacción en Kaqchikei, se nota que los alumnos de las escuelas que pertenecen al PROMEBI tienen una mayor tendencia a responder al maestro en el idioma Kaqchikei que aquellos alumnos que pertenecen a las escuelas del sistema general.

Se puede percibir que en los otros casos, el idioma de respuesta es igual al idioma en el que se inició la interacción verbal.

Cuadro No. 71
Respuesta de alumnos
Comparación según el tipo de la escuela

Respuesta del alumno	Tipo de escuela	
	PRONEBÍ	No PRONEBÍ
Si un maestro inicia en castellano una transacción hacia un alumno. - Castellano - Kaqchikel p-0.25	453 71% 186 29%	359 74% 126 26%
Si un maestro inicia en Kaqchikel una transacción hacia un alumno. - Castellano - Kaqchikel p<0.00001	33 23% 113 77%	27 56% 21 44%
Si un alumno inicia en castellano una transacción hacia otro alumno. - Castellano - Kaqchikel p-0.648	264 78% 76 22%	184 79% 49 21%
Si un alumno inicia en Kaqchikel una transacción hacia un alumno. - Castellano - Kaqchikel p-0.79	61 5% 1259 95%	35 4% 764 96%

cuadro que sigue se puede distinguir que, en las escuelas del MBBI los maestros tienden a usar más el Kaqchikel cuando se trata de grupos pequeños (de cuatro alumnos o menos).

Cuadro No. 72
Idioma de uso de maestros dirigiéndose a grupos pequeños (< 4)
versus grupos grandes (> 4) en escuelas del PRONEBI

Idioma de uso del maestro	Tamaño del grupo			
	≤ 4		>4	
Kaqchikel	75	22%	71	16%
Castellano	265	78%	374	84%

p-0.03

Interlocutores, etnicidad y lengua.

En el conjunto de cuadros que se presentan a continuación, se observan las respuestas comparadas de las interacciones verbales; éstas han sido evaluadas según la etnicidad del maestro o la maestra. No existe ninguna diferencia entre las respuestas comparadas, salvo en el último caso, donde existe una diferencia significativa cuando el alumno inicia una interacción en Kaqchikel. Los alumnos que contestan al niño que inicia el proceso de comunicación en Kaqchikel, tienden a veces a responder en castellano si el maestro del aula es un indígena (ver el cuadro No. 73).

Interlocutores y horarios.

En el cuadro No. 74 se puede observar que los alumnos no hablan el Idioma en forma uniforme durante la mañana. La incidencia de uso del castellano es mayor al inicio del día, decae a media mañana y resurge de nuevo al final del día escolar. De acuerdo con las observaciones, se puede explicar este fenómeno con el hecho de que hay distintas materias que conllevan un idioma predominante.

El maestro tiende a iniciar el día hablando en castellano, usa el mismo idioma durante la clase de Idioma Español, y también despide el día en castellano, con la enseñanza de Matemáticas y con las instrucciones de los deberes. Es interesante notar que el menor uso del idioma castellano ocurre a la hora del recreo (10:30 a.m.).

Cuadro No. 73
Respuestas de alumnos
según la etnicidad del maestro

Respuesta del alumno	Etnicidad del maestro			
	Indígena		No indígena	
<p>Si un maestro inicia una interacción en castellano con un alumno.</p> <p>- Castellano</p> <p>- Kaqchikel</p> <p>p-0.69</p>	523	73%	193	71%
	196	27%	77	29%
<p>Si un maestro inicia una interacción en Kaqchikel con un alumno.</p> <p>- Castellano</p> <p>- Kaqchikel</p> <p>p-0.16</p>	49	30%	9	45%
	117	70%	11	55%
<p>Si un alumno inicia una interacción en castellano con otro alumno.</p> <p>- Castellano</p> <p>- Kaqchikel</p> <p>p-0.98</p>	365	79%	37	78%
	98	21%	10	22%
<p>Si un alumno inicia una interacción en Kaqchikel con otro alumno.</p> <p>- Castellano</p> <p>- Kaqchikel</p> <p>p-0.01</p>	69	5%	13	2%
	1291	95%	521	98%

Cuadro No. 74
Cambio en el uso del idioma por los alumnos a lo largo de
la mañana escolar

Castellano

Hora de inicio de los períodos de observación				
7:30	8:30	9:30	10:30	11:30
351 37%	307 35%	287 35%	199 30%	273 39%

Kaqchikel

7:30	8:30	9:30	10:30	11:30
604 63%	573 65%	529 65%	459 70%	422 61%

p<0.01

En el cuadro anterior, se nota que las estrategias de uso del idioma de los maestros también cambian en el transcurso del día. Es muy interesante que, mientras el uso del castellano decrece en los alumnos a las 10:30 a.m. (hora de recreo), su uso aumenta notablemente por los maestros durante ese mismo período (ver el cuadro siguiente, Do. 75). Es importante subrayar que el castellano es el idioma preferido por los maestros cuando hablan entre sí (en el recreo tienen esta oportunidad).

Cuadro No. 75 Cambio en el uso del
idioma por los maestros a lo largo
de la mañana escolar

Castellano

Hora de inicio de los períodos de observación				
7:30	8:30	9:30	10:30	11:30
309 86%	234 78%	220 85%	233 92%	273 88%

Kaqchikel

7:30	8:30	9:30	10:30	11:30
50 14%	65 22%	37 15%	36 8%	42 12%

p<0.0001

Interacciones de los maestros.

Todas las interacciones fueron codificadas con respecto a la ubicación física de los interlocutores. Generalmente, los alumnos inician las Interacciones cuando están sentados en sus pupitres.

En cambio, el maestro inicia las interacciones cuando está en los pasillos del aula, frente al pizarrón o sentado en su cátedra.

Cuadro No. 76 Ubicación del maestro cuando inicia una interacción verbal

Ubicación	Frecuencia	Porcentaje
Pasillos dentro del aula	400	27%
Frente al pizarrón	571	25%
Cátedra	317	22%
Patio de recreo	153	10%
Fuera del aula, corredor	86	6%
Pupitre	83	6%
Otro	58	4%

Sin embargo, la distribución de la ubicación del maestro cambia cuando éste responde a las interacciones iniciadas por los alumnos. Es raro que un estudiante inicie una interacción con un maestro cuando este último se encuentra frente al pizarrón (un ámbito público donde el niño está a la vista de todos).

En cambio, es más frecuente que el alumno se dirija a un maestro cuando este último camina por los pasillos ya que éste es un contexto más privado.

**Cuadro No. 77 Ubicación del maestro
cuando responde una interacción verbal**

Ubicación	Frecuencia	Porcentaje
Pasillos dentro del aula	144	32%
Patio de recreo	96	21%
Fuera del aula, corredor	60	13%
Cátedra	46	10%
Pupitre	42	9%
Otro	35	8%
Frente al pizarrón	34	7%

Interacciones de los alumnos.

Los estudiantes inician las interacciones generalmente desde sus pupitres (46%) cuando hablan con sus compañeros de clase y con sus maestros. Sin embargo, muchas interacciones ocurren en los patios de recreo de las escuelas (24%).

**Cuadro No. 78 Ubicación del alumno
cuando inicia una interacción verbal**

Ubicación	Frecuencia	Porcentaje
Pupitre	1024	46%
Patio de recreo	542	24%
Pasillos dentro del aula	329	15%
Fuera del aula, corredor	170	8%
Otro	126	6%
Frente al pizarrón	19	1%
Cátedra	6	0%

La distribución de la ubicación del alumno cambia cuando responde durante interacciones iniciadas por otros alumnos o por el maestro.

Cuadro No. 79
Ubicación del alumno cuando responde
una interacción verbal

Ubicación	Frecuencia	Porcentaje
Pupitre	530	55%
Patio de recreo	165	17%
Pasillos dentro del aula	125	13%
Fuera del aula, corredor	67	7%
Otro	36	4%
Frente al pizarrón	23	2%
Cátedra	14	1%

Distancia entre los interlocutores.

La distancia entre el emisor y el receptor es diferente cuando el emisor es el maestro (ver el cuadro no. 80).

Este hallazgo no es sorprendente dada la agrupación física de los alumnos. Sin embargo, indica que las interacciones entre los maestros son más a nivel público y que las de los alumnos tienden a ser más privadas.

Sin embargo, el promedio de las distancias entre los interlocutores no es tan diferente porque, como se vio anteriormente, el maestro pasa bastante tiempo en los pasillos del aula donde las interacciones tienden a ser directas entre el docente y el alumno.

Cuadro No. 80 Distancia
entre el emisor y el receptor

Emisor	Promedio
El maestro inicia	2.07 metros
El alumno inicia	1.22 metros

p<0.00001

Agrupación de los interlocutores.

Lógicamente, el maestro tiende a dirigirse a grupos mucho más grandes que los niños: El docente tiende a dirigirse a la clase, mientras que los alumnos se dirigen al maestro o a uno o dos compañeros de la clase en particular.

Cuadro No. 81
Promedio del número de personas a quienes se dirige el maestro y los alumnos durante una interacción

Emisor	Promedio
El maestro inicia	8.36 personas
El alumno inicia	3.19 personas

$p \leq 0.00001$

Estrategias para el aprendizaje del castellano.

Frecuencia de las estrategias.

Cuando una persona inicia el aprendizaje de una segunda lengua, emplea estrategias para hacerlo. Estas estrategias son maneras utilizadas por el aprendiz para desarrollar una competencia lingüística y sociolingüística en dicha lengua.

Estas estrategias también son formas de iniciar y sostener relaciones que permitan la práctica de la segunda lengua. Con el uso de tales estrategias, el estudiante a veces da la apariencia de saber más del idioma de lo que tal vez verdaderamente conoce.

En el transcurso de este estudio se identificaron 16 estrategias usadas por los alumnos en su aprendizaje del castellano (ver el cuadro no. 82). Fue un poco difícil captar estadísticamente estrategias sutiles con este tipo de instrumento que sólo registró unos segundos de interacción. Para ilustrar, por medio de las observaciones etnográficas se puede afirmar que la repetición es una estrategia de aprendizaje muy común. Sin embargo, en este componente cuantitativo, esta estrategia fue observada con poca frecuencia. Para un análisis completo de las estrategias de adquisición, se necesitaría realizar observaciones prolongadas de los niños en una variedad amplia de contextos.

Cuadro No. 82
Estrategias de aprendizaje del castellano como segunda lengua
(comentarios iniciales y respuestas)

Frecuencia	Código	Contexto de la observación
1496	00	ninguna estrategia específica.
68	01	Repetición (eco/imitación de una palabra o frase de otra persona).
109	02	Memorización (conocimiento de las palabras de canciones, poemas, juegos, secuencia de números, etc., por memoria).
163	03	Expresión de fórmula (palabras o frases que son unidades de habla automáticas: "a la gran diablo", "claro que sí", "no tenga pena", "buenos días").
119	04	Habla para llamar la atención e iniciar una interacción.
63	05	Respuesta del grupo en coro.
7	06	Habla a uno mismo.
4	07	Elaboración (dando más información de la necesaria).
8	08	Respuesta anticipada.
2	09	Monitor de los errores del vocabulario, el estilo y la gramática de uno mismo.
3	10	Monitor de los errores del vocabulario, el estilo y la gramática de otras personas.
6	11	Pedido de ayuda.
14	12	Pedido de clarificación (relacionado con el entendimiento del castellano).
2	13	Juego de roles (por ej., locutor de radio).
44	14	Pedido de reconocimiento (de un trabajo o acción).
272	15	Expresión de confirmación o negación que indica que probablemente entendió el contenido de la pregunta, el mandato o la nominación: "sí. Señor", "está bien".
50	16	Pedido de mayor información, clarificación, explicación ("dónde", "cuándo", etc.).

En el cuadro No. 82, la estrategia mayormente encontrada es el uso de expresiones de confirmación o negación que indican que el alumno probablemente entendió el contenido de la pregunta o del mandato o de la nominación. En este caso, el niño sólo tuvo que responder, "sí. Señor", "no. Señor", "está bien", etc. Con estas respuestas, el asunto está cerrado; no hay necesidad de extender más la conversación.

Estrategias de los interlocutores.

A continuación, se muestran las estrategias más comunes cuando el alumno responde al maestro o a otros alumnos. Es interesante notar que una estrategia utilizada con frecuencia es el uso de expresiones de fórmula.

En este caso, el niño o la niña usa palabras o formulismos automáticos, sin analizar, como por ejemplo, "claro que sí", "no tenga pena", "ya mero", "ya estuvo", etc.

Las expresiones de fórmula muchas veces sirven para iniciar o continuar una conversación. También dan la impresión que las personas que utilizan estas frases saben manejar bien el idioma (ver el cuadro Mo. 83).

Cuadro No. 83
Diferentes estrategias de aprendizaje temprano de un segundo idioma - respuestas ante el maestro y otros alumnos

Estrategia de aprendizaje	Respondiendo			
	el maestro		otro alumno	
Lenguaje elaborado	400	51%	386	49%
Repetición	45	80%	11	40%
Memorización	63	75%	21	25%
Expresión de fórmula	43	36%	75	64%
Habla para llamar la atención	15	75%	5	25%
Respuesta de grupo en coro	57	97%	2	3%
Expresiones de confirm./neg.	193	75%	65	25%
Pedido para más información	22	52%	20	48%

p<0.00001

Cuando los alumnos inician una interacción con sus maestros, la estrategia más frecuente es hablar para llamar la atención.

En el cuadro no. 84 aparecen las distribuciones de las interacciones iniciadas por los alumnos; las llamadas para lograr la atención de otros y los pedidos de reconocimiento son dirigidas mayormente a los maestros.

Cuadro No. 84
Diferentes estrategias de aprendizaje temprano de un segundo idioma - interacciones iniciadas ante el maestro y otros alumnos

Estrategia de aprendizaje	Respondiendo			
	el maestro		otro alumno	
Lenguaje elaborado	135	21%	516	79%
Repetición	3	27%	8	73%
Memorización	2	10%	19	90%
Expresión de la fórmula	16	40%	24	60%
Hablar para llamar la atención	61	62%	37	38%
Pedido para reconocimiento	29	81%	3	9%

p<0.00001

Estrategias y grado.

Como se ve en el próximo cuadro, las estrategias de aprendizaje de un segundo idioma varían por grado. En los grados inferiores, las estrategias son más sencillas y preconfiguradas (memorización, repetición y de fórmula) y, cuando progresan a través de los grados, se van elaborando de acuerdo con la adquisición del segundo idioma.

Cuadro No. 85
Estrategias de aprendizaje temprano de una L2,
por grado

Estrategia de aprendizaje	Grado			
	0	1	2	4
Lenguaje elaborado	190	165	206	225
Repetición	28	13	7	8
Memorización	36	16	25	7
Expresión de fórmula	44	29	21	28
Habla para llamar la atención	6	3	4	7
Respuesta de grupo en coro	21	19	14	5
Expresiones de confirm./neg.	72	59	65	62
Pedido para más información	17	11	5	9

p<0.00001

Comentarios iniciales.

Frecuencias de comentarios iniciales.

En cada período de 15 minutos de observación, a intervalos de tres minutos, el investigador apuntó *verbatim* las palabras de las interacciones entre el maestro y el alumno identificado y los otros interlocutores.

Este comentario inicial o de respuesta fue codificado utilizando un esquema que consistió en nueve categorías, cada una dividida en varias subcategorías. Las categorías principales eran de información, licitación, dirección, evaluación, metaoración, apuntador, expresión de solidaridad, repetición y respuesta.

A continuación aparece la clasificación utilizada para categorizar los comentarios iniciales.

**Cuadro No. 86 Comentarios
iniciales de la interacción**

Frecuencia	Cód.	Contexto de la observación
1336	1*	Información.
228	11	Sobre el contenido de la lección o actividad escolar.
226	12	Sobre un aspecto del procedimiento o realización de la tarea dentro del contexto de una lección o una actividad escolar.
79	13	Sobre el manejo de la clase o el procedimiento general de la clase o actividad escolar.
269	14	lío relacionada con la instrucción de la lección o con la realización de la tarea o manejo de la clase.
429	15	Sobre el comportamiento o el aspecto físico de uno.
83	16	Relacionado con la actividad escolar, pero en una forma indirecta o relacionada con una actividad escolar, pero no de lección o deber.
22	18	Indeterminada, falta información del contexto.
1253	2*	Solicitud / dirección de respuesta lingüística (pregunta).
287	21	Relacionada con el contenido de la lección o de la actividad escolar (incluye nominación de las personas).
299	22	Relacionada con el procedimiento o con la realización de la tarea dentro del contexto de una lección o actividad escolar (incluye el pedido para útiles).
57	23	Relacionada con el manejo o el procedimiento de la clase.
347	24	No relacionada con la instrucción de la lección. realización de la tarea y el manejo de la clase.
37	25	Relacionada con el comportamiento.
226	26	Relacionada con una actividad escolar, pero en forma indirecta o relacionada con una actividad escolar, pero no de la lección o deber actual.

Cuadro No. 86 (continuación)
Comentarios iniciales de la interacción

Frecuencia	Cód.	Contexto de la observación
1588	3*	Instrucción para la respuesta no lingüística (mandato).
107	31	Relacionada con la instrucción de la lección.
358	32	Relacionada con la realización de la tarea en el contexto de la lección o la actividad escolar (incluye mandato para útiles).
241	33	Relacionada con el procedimiento general de la clase (inicio, conclusión, cambio de actividad).
497	34	No relacionada o fuera de la instrucción, realización de la tarea o el manejo de la clase.
96	35	Relacionada con un comportamiento inapropiado; disciplina.
113	36	Para llamar la atención de alguien.
28	37	Relacionada con el aspecto personal de uno.
148	38	Relacionada indirectamente con la actividad escolar.
299	4*	Evaluación.
13	41	Alabanza.
84	42	Reprimenda para comportamiento (puede ser en forma de pregunta).
111	43	Para corregir, crítica.
43	44	Comentario ("bien," "muy bien", si no indica alabanza).
48	45	Burlas, insulto.
13	5*	Metaoración.
11	51	Resumen, repaso, clarificación del contenido o la estructura de la lección, la tarea o la actividad escolar.
2	52	Resumen, repaso, clarificación de asuntos no relacionados con la instrucción.
25	6*	Apuntador.
19	61	Dictado, leído, pronunciado.
3	62	Canto.
3	63	Algo memorizado.
70	7*	Expresión de solidaridad.

Cuadro No. 86 (continuación)
Comentarios iniciales de la interacción

Frecuencia	Cód.	Contexto de la observación
50	71	Saludos, despedidas, expresiones de cortesía.
0	72	Respuesta a saludos, despedidas, etc.
20	73	Expresiones de inclusión, empatía, solidaridad.
11	8*	Repetición/imitación de un modelo de lenguaje.
7	81	Repetición individual.
0	82	Repetición grupal.
4	83	Repetición en coro.
9	9*	Respuesta solicitada.
1	91	Respuesta estereotipada de comentario, de pregunta retórica o nominación.
1	92	Respuesta de "sí" o "no" a una pregunta de selección.
0	93	Respuesta de un mandato o un directivo (por ejemplo, "sí", "no", "muy bien", "está bien").
0	94	Respuesta confirmativa o negativa ("ah", "ah", "ja", "nah", "ne", "umm").
1	95	Respuesta en coro a una pregunta de producto (qué, cómo, quién, cuándo, dónde).
3	96	Respuesta de memoria.
1	97	Respuesta libre y elaborada en relación con el procedimiento de la clase o la tarea.
0	98	Respuesta libre y elaborada relacionada con la lección.
2	99	Respuesta libre y elaborada no relacionada con la lección, la tarea o la actividad escolar.
1	910	Respuesta libre y elaborada en relación con temas escolares, pero no de la lección o tarea actual.
0	911	Respuesta libre y elaborada de confirmación o de negación.
0	912	Respuesta libre y elaborada de un mandato.
1	913	Respuesta libre, pidiendo más información.
12	000	ningún comentario o respuesta.
29	111	Acción no verbal para iniciar una interacción.
10	222	Comentario no inteligible.

A continuación, están delineadas en orden descendente, las frecuencias de los comentarios de los alumnos y de los maestros. Los números corresponden al esquema presentado anteriormente (rio. 86).

Cuadro No. 87 Categorías de comentarios de inicio por alumno

Comentario de inicio	Frecuencia	%	Comentario de inicio	Frecuencia	%
34	458	15.3	45	47	1.6
15	377	12.6	35	40	1.3
24	306	10.2	13	39	1.3
22	231	7.7	42	37	1.2
14	215	7.2	33	33	1.1
12	172	5.7	23	28	0.9
32	172	5.7	44	26	0.9
26	150	5.0	71	26	0.9
21	143	4.8	31	21	0.7
11	92	3.1	18	18	0.6
38	87	2.9	25	18	0.6
36	73	2.4	37	18	0.6
16	68	2.3	61	8	0.3
43	66	2.2	81	7	0.2

Las categorías de los comentarios iniciales más frecuentemente empleados por los alumnos son las siguientes:

	Frecuencia	
34 Mandato no relacionado con la realización de la tarea o el manejo de la clase.	458	15%
	377	12%
15 Mandato relacionado con un comportamiento inapropiado; disciplina.	306	10%
24 Pregunta no relacionada con la instrucción de la lección o realización de la tarea o el manejo de la clase.		8%
22 Pregunta relacionada con la realización de tareas, lecciones o actividades escolares.		

231

A continuación, se presentan, en orden descendente, las categorías de comentarios de inicio de los maestros.

Cuadro No. 88 Categorías de comentarios de inicio por maestro

Comentario de inicio	Frecuencia	%	Comentario de inicio	Frecuencia	%
33	191	13.1	15	42	2.9
32	172	11.8	43	40	2.7
21	147	10.1	13	39	2.7
11	127	8.7	36	38	2.6
31	80	5.5	24	33	2.3
26	69	4.7	23	28	1.9
22	59	4.0	34	26	1.8
38	54	3.7	71	23	1.6
35	53	3.6	25	19	1.3
14	49	3.4	44	16	1.1
12	46	3.2	73	14	1.0
42	45	3.1	16	10	0.7

El tipo de habla empleado por los maestros en sus comentarios iniciales es muy diferente al que usan los alumnos:

	Frecuencia	
33 Mandato relacionado con el procedimiento general de la clase.	191	13%
32 Mandato relacionado con el procedimiento o la realización de la tarea dentro del contexto de la lección o actividad escolar.	172	12%
21 Pregunta relacionada con el contenido de la lección o de la actividad escolar.	147	10%
11 Información sobre el contenido de la lección o de la actividad escolar.	127	8%

En el cuadro Mo. 89 se ve la diferencia en la frecuencia de uso de las metacategorías por parte de los maestros y los alumnos. Los maestros usan muchas más instrucciones o mandatos (metacategoría 3*), y los alumnos se inclinan a emplear metacategorías de transacción de información (Mo. 1*), licitaciones (Mo. 2*) e instrucciones (Mo. 3*).

Cuadro No. 89
Metacategorías de comentarios iniciales de quien inicia
Maestro o alumno

Comentario inicial	Interlocutor			
	Maestro		Alumno	
1* Transacción de información	324	22%	973	33%
7* Solicitud, pregunta	381	25%	849	29%
3* Instrucción, mandato	626	42%	900	31%
4* Comentario evaluativo	110	7%	180	6%
5* Metaoración, resumen	10	1%	2	0%
6* Apuntador	9	1%	13	0%
7* Expresión de solidaridad	39	2%	30	1%

p<0.00001

A continuación, aparece la frecuencia de comentarios iniciales que se usan entre los alumnos. Es necesario notar que mayormente se usan metacategorías de información, instrucción y mandatos.

Cuadro No. 90 Metacategorías de
habla que usan los alumnos entre sí

Comentario inicial	Frecuencia	Porcentaje
Categoría 1*	870	33%
Categoría 3*	857	33%
Categoría 2*	725	28%
Categoría 4*	161	6%
Categoría 7*	11	1%

p<0.00001

Comentarios iniciales y grado.

En las aulas están las diferentes metacategorías de habla que predominan (cuadro lio. 91). Los alumnos de los grados inferiores realizan un mayor intercambio de información y mandatos (No. 1* y No. 3*); mientras, los de los grados superiores hacen más preguntas (No. 2*).

Cuadro No. 91
Metacategorías de habla por grado (alumnos)

Comentario inicial	Grado							
	PP		1		2		4	
Categoría 1*	238	35%	237	31%	252	33%	246	33%
Categoría 2*	160	24%	202	27%	235	31%	252	33%
Categoría 3*	221	33%	245	33%	232	31%	2021	27%
Categoría 4*	43	6%	58	8%	34	5%	45	6%
Categoría 6*	6	1%	3	0%	2	0%	2	0%
Categoría 7*	6	1%	12	1%	5	0%	7	1%

p<0.005

Comentarios iniciales y nivel de bilingüismo.

No hay diferencias significativas en las metacategorías de habla empleadas por estudiantes de diferentes niveles de bilingüismo:

Cuadro No. 92
Metacategorías de habla por nivel del alumno

Comentario inicial	Nivel de bilingüismo					
	Alto		Mediano		Bajo	
Categoría 1*	281	36%	227	32%	237	35%
Categoría 2*	215	28%	192	28%	203	30%
Categoría 3*	223	29%	234	33%	200	30%
Categoría 4*	40	5%	41	6%	35	5%
Categoría 7*	13	2%	6	1%	4	0%

p-0.244

Comentarios iniciales y lengua.

De acuerdo con el cuadro Fio. 93, en el contexto de la totalidad del lenguaje encontrado en el aula, el uso del castellano está más relacionado con las metacategorías de instrucción - mandato (No. 3*) y expresión de solidaridad (No. 7*). El Kaqchikel predomina en el intercambio de información (No. 1*) y formulación de preguntas (No. 2*).

Cuadro No. 93
Metacategorías de comentarios iniciales por lenguaje de uso

Comentario inicial	Castellano		Kaqchikel	
Transacción de información (1*)	569	27%	728	31%
Solicitud, pregunta (2*)	543	26%	687	29%
Instrucción, mandato (3*)	759	36%	766	33%
Comentario evaluativo (4*)	150	7%	150	6%
Metaoración, resumen (5*)	8	0%	4	0%
Apuntador (6*)	16	1%	6	0%
Expresión de solidaridad (7*)	55	3%	14	1%

$p < 0.00001$

Al examinar los comentarios iniciales de los estudiantes, se ve que el Kaqchikel predomina en los comentarios de solicitud (No. 2*) y en los mandatos (No. 3*). El castellano predomina en las demás categorías y en particular en las expresiones de cortesía y solidaridad (No. 7").

Cuadro No. 94
Metacategorías de comentarios iniciales por idioma de inicio
(estudiantes)

Comentario inicial	Castellano		Kaqchikel	
Categoría 1*	275	34%	698	33%
Categoría 2*	227	28%	622	29%
Categoría 3*	219	27%	680	32%
Categoría 4*	52	7%	128	6%
Categoría 6*	7	1%	6	0%
Categoría 7*	22	3%	8	0%

$p < 0.00001$

Comentarios iniciales y PRONEBI.

Existen algunas diferencias estadísticamente significativas en cuanto al tipo de comentario inicial encontrado en los dos tipos de escuelas comparadas. Sin embargo, las diferencias son de un bajo porcentaje.

Cuadro No. 95
Metacategorías de comentarios iniciales por escuelas del PRONEBI y No PRONEBI

Comentario inicial	Tipo de escuela			
	PRONEBI		No PRONEBI	
1 * Transacción de información	803	30%	494	29%
2* Solicitud, pregunta	767	28%	463	27%
3* Dirección, mandato	919	34%	607	35%
4* Comentario evaluativo	165	6%	125	7%
5* Meta-oración, resumen	4	0%	8	1%
6* Apuntador	15	0%	7	0%
7* Expresión de solidaridad	52	2%	17	1%

p-0.029

Comentarios de respuesta.

Cuadro No. 96
Comentarios de respuesta

Frecuencia	Cód.	Contexto de la observación
2519	9*	Respuesta solicitada.
182	91	Respuesta estereotípica de un comentario, de una pregunta retórica o de una nominación en forma de pregunta.

Cuadro No. 96 (continuación)
Comentarios de respuesta

Frecuencia	Cód.	Contexto de la observación
74	92	Respuesta de "sí" o "no" a una pregunta de selección.
571	93	Respuesta de un mandato o un directivo (por ejemplo, "sí", "no", "muy bien", "está bien", "vamos pues").
147	94	Respuesta confirmativa o negativa ("ah", "ja", "nah", "ne").
35	95	Respuesta en coro de una pregunta de producto ("qué", "cómo", "quién", "cuándo", "dónde").
51	96	Respuesta de memoria.
541	97	Respuesta libre elaborada relacionada con el procedimiento de la clase o la tarea.
237	98	Respuesta libre elaborada relacionada con la lección.
681	99	Respuesta libre elaborada no relacionada con la lección, la tarea o la actividad escolar.
300	910	Respuesta libre elaborada relacionada con temas escolares, pero no de la lección o de la tarea actual.
197	911	Respuesta libre elaborada de confirmación o negación.
341	912	Respuesta libre elaborada de un mandato.
175	913	Respuesta libre que consiste en un pedido para más información.
286	000	ninguna respuesta.
19	888	Respuesta no inteligible.

Si consideramos sólo las categorías de respuesta de los alumnos, podemos ver que los tipos de respuestas más frecuentes son los elaborados y no relacionados con la lección, la tarea o la actividad (lío. 99) y también las respuestas sencillas de un mandato o un directivo (lío. 93), o respuestas elaboradas relacionadas con el procedimiento de la clase o la tarea (lío. 97). Estas respuestas son las categorías más frecuentemente empleadas por los maestros.

**Cuadro No. 97 Categorías
de comentarios de respuesta**

Alumno

Comentario de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
99	586	19.3%
93	498	16.4%
97	462	15.2%
912	295	9.7%
910	225	7.4%
98	208	6.8%
911	166	5.5%
91	161	5.3%
913	147	4.8%
94	140	4.6%
92	67	2.2%
96	51	1.7%
95	33	1.1%

Maestro

Comentario de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
99	69	19.7%
97	60	17.1%
910	48	13.7%
93	46	13.1%
912	36	10.3%
911	27	7.7%
98	22	6.3%
913	20	5.7%
91	15	4.3%
92	4	1.1%
94	2	0.6%
95	1	0.3%

Frecuencia de comentarios de respuesta.

Las respuestas son de dos metacategorías, simples y complejas. La metacategoría de respuestas simples incluye a aquellas como "sí", "no", "muy bien", "como no" y "gracias".

Las respuestas son de una palabra o, como mucho, de dos o tres palabras, ya que un aprendiz de un segundo idioma las aprende rápido y su uso es automático y de memoria. En cambio, la categoría de respuestas complejas son producciones verbales más elaboradas que requieren un conocimiento suficiente del idioma como para sintetizar y producir en forma creativa.

Como se podría anticipar, los alumnos y los maestros usan más respuestas complejas que simples. Sin embargo, la proporción es distinta con los maestros utilizando una tasa mayor de respuestas complejas.

Cuadro No. 98
Metacategorías de respuesta por maestros y alumnos

Comentario de respuesta	Persona respondiendo			
	Maestro		Alumno	
Simple	71	19%	950	31%
Compleja	313	81%	2089	69%

$p < 0.00001$

Comentario de respuesta y grado.

Hay tres categorías de respuestas en las que se nota un cambio significativo a través de los grados. La respuesta 95 (respuestas en coro de una pregunta), disminuye. En cambio, las respuestas 97 (libre y elaborada, relacionada con el procedimiento de la clase o la tarea) y la 98 (respuesta libre y elaborada en relación con la lección), aumentan con el grado.

Cuadro No. 99
Comentario de respuesta y grado

Comentario de respuesta	Grado			
	PP	1	2	4
Categoría 95	14 42%	6 95 18%	9 27%	4 12%
Categoría 97	102 22%	174 21%	109 24%	156 34%
Categoría 98	131 22%	30%	156 27%	125 21%

Si se examinan las metacategorías de respuestas a través de los grados, se puede percibir que el empleo de respuestas simples generalmente disminuye en los grados superiores, en cambio, el uso de las respuestas complejas aumenta.

En el cuadro siguiente, se nota que el patrón no es unidireccional en cuanto al uso de respuestas complejas; se puede observar a través de los grados.

Cuadro No. 100
Metacategorías de respuesta por grado del alumno

Comentario de respuesta	Grado			
	PP	1	2	4
Simple	227 32%	212 27%	284 36%	227 29%
Compleja	474 68%	561 73%	503 64%	551 71%

p-0.0012

Comentario de respuesta a nivel de dominio bilingüe.

No hay diferencias en la complejidad de los comentarios de respuesta según el nivel de bilingüismo del alumno.

Cuadro No. 101
Respuestas y nivel de dominio bilingüe

Comentario de respuesta	Nivel					
	Alto		Mediano		Bajo	
Simple	61	28%	78	30%	59	27%
Compleja	157	72%	184	70%	159	73%

p<-0.245

Comentario de respuesta y PRONEBI.

Do existen diferencias por tipo de escuela, en cuanto a la complejidad de los comentarios de respuesta.

Cuadro No. 102
Metacategorías de respuesta por tipo de escuela

Comentario de respuesta	Tipo de escuela			
	PRONEBI		No PRONEBI	
Simple	623	29%	398	31%
Compleja	1517	71%	885	69%

p<=0.24

Comentario de respuesta y lengua.

En cuanto a la dinámica general del aula, proporcionalmente se usa más el castellano que el Kaqchikel para respuestas complejas.

Cuadro No. 103
Metacategorías de respuestas por idioma

Comentario de respuesta	Idioma			
	Castellano		Kaqchikel	
Simple	517	34%	504	42%
Compleja	1005	66%	1397	58%

p<0.00001

En el cuadro siguiente, se ve que los alumnos responden en distintos idiomas, dependiendo de la complejidad de la respuesta: tienden a usar el Kaqchikel para respuestas complejas y el castellano para respuestas simples. Los maestros, en cambio, utilizan ambos idiomas en la misma proporción para los dos tipos de respuesta.

Cuadro No. 104
Metacategorías de respuestas por idioma, maestros y alumnos

Maestros

Comentario de respuesta	Idioma			
	Castellano		Kaqchikel	
Simple	63	19%	8	17%
Compleja	274	81%	39	83%

p<-0.78

Alumnos

Simple	454	38%	496	27%
Compleja	731	62%	1358	73%

p<0.00001

En el primer panel del cuadro, se puede ver que cuando un alumno responde a otro, tiende a hacerlo en idioma Kaqchikel.

Cuando la respuesta es compleja, la mayoría de las veces es en Kaq-chikel. Lo mismo sucede cuando un alumno responde a un maestro, como se puede ver en el segundo panel del cuadro.

Cuadro No. 105 Tipo de respuestas de los alumnos - simples y complejas

Tipo de respuesta	Alumno responde a alumno					
	Castellano		Kaqchikel		Total	
Simple	164	33%	456	26%	620	28%
Compleja	327	67%	1275	74%	1602	72%

P=0.002

Tipo de respuesta	Alumno responde a maestro					
	Castellano		Kaqchikel		Total	
Simple	290	42%	40	33%	330	40%
Compleja	404	58%	83	66%	487	60%

p=0.054

Cambios durante el año escolar.

En un estudio de interacción en el aula, es importante saber si hay cambios en el comportamiento verbal a través del tiempo. Para propósitos del análisis longitudinal, se dividió las observaciones registradas durante el año escolar en dos partes: 1) las observaciones que corresponden de mayo a agosto (desde cuando se iniciaron las observaciones sistemáticas hasta que se terminó la huelga magisterial) y 2) las observaciones que corresponden de septiembre a noviembre.

Cambio en el contexto general.

Hay cuatro contextos generales mayores en la escuela: uno fue esperando el inicio de clases (los niños permanecían en el patio hasta que los maestros reunían a todos y los ingresaban a las aulas); otros

fueron los períodos de recreo, Idioma Español y Matemáticas. Desde el primer período (mayo-agosto) hasta el segundo período (septiembre-noviembre) se encontraron cambios significativos en el tiempo dedicado a estos contextos, menos en el recreo. En el segundo período hay menos tiempo perdido esperando el inicio de clases; también se observó que se dedicó menos tiempo a la enseñanza del Idioma Español. En este período se notó un aumento en el tiempo dedicado a la enseñanza de Matemáticas.

Cambios en los interlocutores.

Los análisis indican que los alumnos hablaron más con sus maestros al principio del año que al final. En los grados de preprimaria y primero, los alumnos hablaron más con sus maestros durante el primer período que durante el segundo, pero en segundo y cuarto grados, los estudiantes hablaron más en el segundo período que en el primero.

Lo que se ve en los maestros, es un reflejo de lo que se da en los alumnos. Los maestros hablan más al principio del año escolar en los grados preprimaria y primero, pero lo hacen con más frecuencia al final del año, con los alumnos de segundo y cuarto grado.

Cambios en la lengua.

Para la muestra total, no hay una diferencia significativa en la proporción del empleo del castellano y del Kaqchikei a través de los meses del año escolar. Los alumnos proporcionalmente tienden a hablar más en Kaqchikei y los maestros suelen emplear más el castellano al final del año tal como en el inicio del año.

Al dividir la muestra de alumnos por grados, hay diferencia significativa en el uso longitudinal de los idiomas en primer grado; los alumnos usan más el castellano al principio del año, y el Kaqchikei al final.

En la preprimaria existe una tendencia a emplear proporcionalmente más el castellano al final del año, pero en segundo y cuarto grado, la tendencia es usar más el Kaqchikei al final del año.

En primero y cuarto grados hay un cambio significativo en relación al lenguaje de los maestros. En estos grados, el uso del castellano por los maestros aumenta durante el año escolar. En preprimaria y segundo grado, el uso proporcional de los dos idiomas casi no cambia.

Cambios en los comentarios iniciales.

Hay categorías de comentarios iniciales donde se nota un cambio significativo de frecuencia de uso en los dos períodos de tiempo. Se

observó un aumento en la cantidad de observaciones de comentarios iniciales sobre la lección y el procedimiento de la tarea.

También aumentó el número de preguntas sobre la lección, el procedimiento de la clase y el procedimiento de la tarea. También se acrecentaron los mandatos sobre el procedimiento de la clase y de comentarios de evaluación. Se registró una disminución en mandatos no relacionados con la instrucción, la realización de la tarea o el manejo de la clase. Hubo una disminución en la frecuencia de las reprimendas por comportamiento, burlas, saludos y despedidas.

Cambios en los comentarios de respuesta.

Se registró un cambio significativo en el aumento de respuestas simples a un mandato o directivo, respuestas elaboradas en relación con la lección o la tarea y respuestas elaboradas que tenían que ver con el tema escolar, pero en forma indirecta. Se observó una disminución en las respuestas simples de confirmación o negación; en las respuestas elaboradas fuera del contexto de la lección, tarea o actividad escolar, y en las respuestas elaboradas relacionadas con un mandato.

Cambios en "en tarea" / "no en tarea".

Los cambios hallados en las categorías de los comentarios iniciales y de respuesta sugieren que los mismos, al final del año, sean más orientados a la tarea de aprendizaje. Según el contexto específico, los alumnos y los maestros están más "en tarea" en el período que va de septiembre a noviembre, que durante el período de mayo a agosto.

**Cuadro No. 106 Cambios en tarea
- no en tarea, por período**

Actividad	Período de observación			
	mayo-agosto		septiembre-noviembre	
En tarea	1 162	78%	1146	81 %
no en tarea	329	22%	264	19%

Conclusiones

Encuesta de familias.

El idioma Kaqchikel es la lengua materna y dominante para casi todos los padres, madres y demás miembros de la familia. Sin embargo, la densidad del habla en el idioma castellano es considerablemente más alta en Patzún que en Solóla, al igual que el nivel de bilingüismo tanto de los padres como de las madres de familia.

Para la muestra total, un poco menos de la mitad de los hombres y menos de una cuarta parte de las mujeres alcanzaron el primer grado en la escuela.

Los niños de edad escolar suelen ser inscritos en la escuela con mayor frecuencia que las niñas, pero este fenómeno es más común en las áreas rurales que en las urbanas.

Los padres ubican los obstáculos principales para el aprendizaje escolar de los niños en el niño mismo: su falta de interés o motivación en general y su falta de atención en la escuela. También culpan al maestro por la enseñanza inadecuada, su irregular asistencia y su falta de interés en general.

Los padres que poseen bajos niveles de bilingüismo y tienen niños que no dominan bien el castellano suelen tener actitudes de menosprecio hacia la instrucción en o de Kaqchikel en la escuela. Mientras, los padres bilingües y que tienen niños con niveles de bilingüismo más alto, poseen una opinión más favorable hacia la educación bilingüe.

La mayoría de entrevistados dijo que era importante conservar el idioma Kaqchikel, y una tercera parte de ellos expresó que era definitivamente bueno que la escuela enseñara a los niños el Kaqchikel, además del castellano.

Para los padres ambivalentes a la instrucción en/de Kaqchikel en la escuela, la razón principal de su actitud negativa fue el miedo a que al enseñar el idioma Kaqchikel disminuyera el aprendizaje del castellano. Los padres de familia, por lo general, no están conscientes de las metas y de la metodología de la educación bilingüe.

Encuesta de maestros.

La mayoría de los maestros del estudio poseían título de maestro de educación primaria urbana. Sólo cinco de los 32 maestros vivían en la comunidad donde ejercían la docencia. El 25% de los docentes dijo que no estaban contentos en su actual sede de trabajo y un 59% de los maestros expresó que querían trasladarse a otra sede. Existe una percepción entre ellos de que los padres tienen poco interés en la educación de sus hijos.

El nivel de dominio en Kaqchikel por parte de los maestros indígenas del estudio fue relativamente bajo. Usualmente, la mitad de los veintiún maestros indígenas expresó que entendían "todo" en Kaqchikel. Cinco de los maestros indígenas admitieron que tenían dificultades para hablar el idioma y sólo cuatro expresaron que podían escribir el Kaqchikel "bastante bien".

No todos los maestros indígenas bilingües informaron que usaban el Kaqchikel en el aula. Cinco dijeron que no hablaban el Kaqchikel en el aula. Sólo siete manifestaron que se sentían suficientemente preparados como para enseñar el Kaqchikel.

Todos los maestros comentaron que necesitaban más orientación para enseñar el Kaqchikel y que, sobre todo, requerían un mayor conocimiento de la estructura y ortografía del mismo.

Los maestros usan muy poco material impreso para enseñar. Aunque todas las escuelas del PRODEBÍ tienen los textos y carteles hechos por el programa, el uso de ellos es poco frecuente.

Casi todos los maestros dijeron que la escuela debería permitir que el niño maya hablara en el aula. Las dos terceras partes de los maestros pensaban que la escuela debería enseñar a los niños mayas a leer y escribir en Kaqchikel.

Dinámica en el aula.

Por lo general, a los niños les gusta la escuela. En los grados inferiores, el ambiente que se encuentra es de trabajo, activo y compuesto por diferentes actividades. En los grados superiores, el ambiente es más controlado, serio y con poco intercambio verbal, mientras que los alumnos pasan casi todo el tiempo en la ejecución de deberes en sus escritorios.

La mayor parte de los maestros evidencian seguir un plan de clase, ya sea escrito o planificado mentalmente. Las aulas de las

escuelas del PRONEBÍ fueron observadas siguiendo planes definidos a un nivel mayor que las aulas de las escuelas del sistema general.

Más de una tercera parte del día se dedica a asuntos no académicos (esperando el inicio de clases, limpieza del establecimiento, refacción, recreo, etc.).

La mayor parte de cada día escolar se dedica en una forma u otra, a la enseñanza del Idioma Español o Matemáticas. La enseñanza del castellano está limitada a un enfoque sobre la estructura del idioma -ia fonética y ja fonología, ja gramática y la ortografía. No existe ningún énfasis en la comprensión de la lectura o de la composición.

La enseñanza de Matemáticas está restringida a la enseñanza de los números y de las operaciones numéricas. No hay enfoque sobre geometría, fracciones, decimales, medición o resolución de problemas.

Es rara la vez cuando el enfoque de la lección -o parte de ésta-son los aspectos de ia cultura maya. Sólo en una fracción de los periodos de observación se enseñó, se discutió o se hizo referencia a elementos de la lengua y la cultura maya.

Las aulas funcionan como entidades homogéneas. Los maestros manejan, año tras año, los mismos contenidos y, consciente o inconscientemente, se dirigen al alumno promedio.

Se brinda a todos los estudiantes la misma información y se les anticipa que participarán en las mismas actividades. No se agrupa a los alumnos por intereses, habilidades o estilos de aprendizaje ni se les enseña utilizando métodos personalizados, cooperativos o de autoaprendizaje.

Las niñas proporcionalmente dedican más tiempo a estar enfocadas en ja tarea que los niños. Los alumnos de las escuelas del PRONEBÍ dedican más tiempo a estar enfocados "en *tarea*" que sus contrapartes en las escuelas que no pertenecen al PRONEBÍ. En una cuarta parte de todas las observaciones, los interlocutores no estaban participando en actividades relacionadas con los propósitos de la tarea.

Existe incongruencia entre la filosofía del PRONEBÍ y la práctica que se observa en las aulas. Esto se manifiesta en la escasez de materiales, o en su falta de uso en la clase, el poco empleo del Kaqchikel como idioma de instrucción, y la falta de tiempo dedicado a la enseñanza de este idioma o a los aspectos de la cultura maya.

Interacción verbal en el aula.

El idioma castellano es concebido como el idioma apropiado para el uso en el aula. El 85% de las interacciones que involucraron a los maestros ocurren en castellano. En el 46% de los períodos de observación en las escuelas del PROMEBI y en el 60% de los períodos de las escuelas del sistema general, se advirtió un uso exclusivo del idioma castellano por parte de los maestros.

El idioma Kaqchikel suele ser un código de comunicación privado en la escuela. Los maestros que emplean el Kaqchikel en la escuela tienden a usarlo cuando hablan con grupos pequeños de cuatro personas o menos. El 65% de las conversaciones registradas de los alumnos es en Kaqchikel.

Los maestros hombres usan más el Kaqchikel que las maestras durante sus interacciones en la escuela.

Los maestros indígenas bilingües que trabajan en escuelas del FRONEBÍ usan más el Kaqchikel que sus colegas en escuelas que no son del PROMEBI, lo cual indica que están acogiendo la filosofía del programa.

Los alumnos varones inician significativamente más interacciones verbales (en Kaqchikel o en castellano) que las niñas. Los maestros también dirigen más interacciones hacia los varones. Mayores índices de participación fueron encontrados en las niñas cuando el maestro podría hablar la lengua materna de ellas. También, las niñas estuvieron más propensas a iniciar interacciones (en Kaqchikel o castellano) con maestras que con maestros.

Los alumnos varones usan más el castellano que las niñas, tanto cuando hablan con su maestro como cuando se comunican con otros estudiantes.

Los alumnos en clases con maestros indígenas bilingües tienden a usar más el idioma castellano en sus interacciones que los estudiantes de las escuelas donde las clases son impartidas por maestros no indígenas.

Los alumnos con niveles altos de competencia productiva de castellano tienden a iniciar más interacciones con los maestros que los otros niños que no tienen tales niveles de destreza bilingüe. Por lo general, ellos tienden a usar más el castellano en todas sus interacciones verbales en el aula que los niños con niveles inferiores de competencia en castellano.

Los estudiantes en los grados superiores usan más el castellano que aquéllos en niveles inferiores. Sus conversaciones también están más orientadas a realizar comentarios sobre la lección y los procedimientos de clase.

Las interacciones verbales de maestros y alumnos estaban más "en tarea" al final del año que al principio de éste. Al final del año, hubo un aumento en la proporción de comentarios en relación con la lección, la tarea o el procedimiento de la clase. Había menos reprimendas para el comportamiento Inapropiado. Las respuestas de los estudiantes tienden a ser más complejas y elaboradas que al inicio del año.

Recomendaciones

Este estudio es uno de los primeros intentos por llevar a cabo un análisis sistemático de las interacciones en el aula. A raíz de este trabajo, se sugiere establecer un protocolo de observación de la dinámica escolar continua tanto para las escuelas de educación bilingüe como para las del sistema general. Mientras la filosofía del Programa nacional de Educación Bilingüe es meritoria, se recomienda buscar soluciones para implementarla en forma más eficaz. La clave es capacitar el cuerpo de maestros en la metodología de la enseñanza bilingüe y la aplicación de prácticas activas y participativas.

Trabajar sobre aspectos del lenguaje oral en el aula es sumamente importante, tanto para la enseñanza de lenguaje mismo como para promover la enseñanza sustantiva de todas las materias del currículo guatemalteco. Aunque se reconoce que hay mucha interacción verbal en el aula, el tipo de habla ocurre en el contexto académico y fuera de tarea.

Es recomendable canalizar la tendencia innata y cultural de comunicar verbalmente, e implementar mecanismos para promover la interacción verbal dirigida en el aula. Debe desarrollarse un protocolo para las actividades que promuevan el aprendizaje activo del alumno dentro de un contexto de colaboración. Esto incluye una fuerte participación del niño y de la niña en el aula, con el apoyo de materiales instruccionales y un currículo que permitan el aprendizaje del grupo basado en la capacidad individual de aprender.

Existe una tendencia de los maestros y los padres de familia a crear teorías vernáculas de que el cerebro humano tiene cupo limitado para poder adquirir destrezas bilingües de comunicación oral y escrita. Las teorías vernáculas sobre la capacidad intelectual de absorber destrezas comunicativas implican que el alumno o la alumna no aprende bien el castellano ni el Kaqchikel (o cualquier otro idioma) si se ofrece la enseñanza de ambos en la escuela. Sin embargo, la teoría educativa y los resultados de muchos estudios de enseñanza bilingüe demuestran lo contrario si se da suficiente importancia a la enseñanza de los dos idiomas y si los educadores son motivados con actitudes favorables en cuanto al aprendizaje de los dos idiomas. Es muy importante que los mismos maestros y que los padres de familia entiendan los propósitos, las metas y los desafíos de la educación bilingüe intercultural.

Para la capacitación de maestros bilingües, debe partirse con un componente coherente de enseñanza del idioma materno para que el docente llegue a conocerlo a un nivel adecuado como para poder enseñarlo eficazmente en el aula. También deben recibir orientación en la diversidad y la riqueza cultural de sus estudiantes y aplicar integralmente los conocimientos, los valores y las tradiciones de la cultura maya en la instrucción. Para lograr la participación de las niñas tanto como la de los niños, los maestros deben ser provistos con técnicas que podrían ayudarles a estimular su participación activa y a la vez implantar las políticas de la educación equitativa de género, lengua y cultura.

En resumen, es de suma urgencia buscar maneras para lograr una implementación flexible de los distintos métodos de educación bilingüe que se relacionen mejor y más directamente con las habilidades interculturales bilingües de los niños y las niñas, y que estén de acuerdo con el panorama bilingüe y cultural de la comunidad y con las expectativas de los miembros de la misma.

Cuadros

Cuadro lio. 1. Material de construcción de paredes de las casas..	32
Cuadro lio. 2. Material del piso de las casas	32
Cuadro lio. 3. Material del piso del domicilio familiar. Solóla y Patzún	33
Cuadro lio. 4. Habilidad bilingüe de los padres	36
Cuadro lio. 5. Fuente de aprendizaje del castellano	37
Cuadro lio. 6. niveles de educación de niños de 7 años en adelante, por ubicación geográfica	39
Cuadro lio. 7. Niveles de educación de niños de 7 años en adelante, por nivel de urbanismo.....	39
Cuadro lio. 8. Inscripción de niños de edad escolar por género...	40
Cuadro lio. 9. Inscripción de la muestra de niños entre 7 y 14 años en escuelas del PKOIiEBI y lio PROliEBI	41
Cuadro lio. 10. Respuestas de padres sobre la utilidad de la educación en general.....	43
Cuadro lio. 11. Razones de la repetición, dadas por los padres...	46
Cuadro lio. 12. Obstáculos de aprendizaje mencionados por los padres	47
Cuadro lio. 13. ¿Hasta qué grado cree usted que es necesario que un niño o una niña esté en la escuela para que aprenda a desenvolverse bien en castellano?	48
Cuadro lio. 14. ¿Hasta qué grado cree usted que un niño o una niña debe estar en la escuela para aprender bien lo que dice en castellano un locutor de radio?....	49
Cuadro lio. 15. ¿Hasta qué grado cree usted que un niño o una niña debe estar en la escuela para aprender a leer un anuncio?	50
Cuadro lio. 16. ¿Hasta qué grado cree usted que un niño o una niña debe estar en la escuela para aprender a escribir una carta?	50
Cuadro lio. 17. ¿Hasta qué grado cree usted que un niño o una niña debe estar en la escuela para aprender a sumar los gastos de diez compras?	51
Cuadro lio. 18. Actitudes de los padres hacia la enseñanza del Kaqchikel en la escuela.....	53
Cuadro lio. 19. Percepciones sobre la vergüenza que sentían los hijos al hablar castellano y Kaqchikel.....	54
Cuadro lio. 20. Autoclasificación de la habilidad lingüística en Kaqchikel de los maestros entrevistados.....	59
Cuadro Mo. 21. Maestros en acuerdo y desacuerdo con el modelo del PRONEBÍ	62
Cuadro No. 22. Existencia de planes de clase del PRONEBÍ y No PRONEBI	68

Cuadro no. 23.	Observaciones del idioma Kaqchikel.....	70
Cuadro Mo. 24.	Organización social del aula.....	81
Cuadro Mo. 25.	La lengua de la clase.....	85
Cuadro No. 26.	Frecuencia de categorías de observación.....	90
Cuadro No. 27.	Alumnos en las escuelas del PRONEBÍ y MoPROMEBI.....	90
Cuadro Mo. 28.	Distribución de la muestra en cuanto al nivel.....	90
Cuadro Mo. 29.	Descripción de los códigos de interacción verbal.....	91
Cuadro Mo. 30.	Idioma de inicio de interacción verbal de los maestros en las escuelas.....	92
Cuadro Mo. 31.	Idioma de respuesta de interacción verbal de los maestros en todas las escuelas.....	93
Cuadro Mo. 32.	Idioma de inicio de interacción verbal de los alumnos en todas las escuelas.....	93
Cuadro Mo. 33.	idioma de respuesta de interacción verbal de los alumnos en todas las escuelas.....	94
Cuadro Mo. 34.	Idioma de inicio de interacción verbal. Comparación entre los maestros del PRONEBI y los del Sistema General.....	94
Cuadro Mo. 35.	Idioma de respuesta de interacción verbal. Comparación entre los maestros del PROMEBI y del Sistema General.....	95
Cuadro Mo. 36.	Idioma de inicio de interacción verbal. Comparación entre los alumnos del PROMEBI y del Sistema General.....	95
Cuadro Mo. 37.	Idioma de respuesta de interacción verbal. Comparación entre los alumnos del PROMEBI y del Sistema General.....	96
Cuadro Mo. 38.	Diferencias entre idioma de interacciones iniciadas en áreas rurales y urbanas (muestra total). ...	96
Cuadro Mo. 39.	Diferencias entre idioma de respuesta por áreas rurales y urbanas (muestra total).....	97
Cuadro Mo. 40.	Diferencias entre idioma de interacciones iniciadas por áreas rurales y urbanas (sólo alumnos). ..	97
Cuadro Mo. 41.	Diferencias entre idioma de respuesta por áreas rurales y urbanas (sólo alumnos).....	97
Cuadro Mo. 42.	Uso del castellano entre estudiantes de nivel alto y de nivel bajo.....	98
Cuadro Mo. 43.	Cuáles alumnos inician las interacciones verbales con los maestros, en castellano.....	98
Cuadro Mo. 44.	Idioma en que se inicia una interacción verbal hacia un maestro por nivel de competencia lingüística -muestra total-.....	99
Cuadro Mo. 45.	Idioma en que se inicia una interacción verbal hacia un maestro por nivel de competencia lingüística -muestra de escuelas del PROMEBI-.....	99
Cuadro Mo. 46.	Efecto del género en cuanto al idioma de inicio de interacciones verbales.....	100

Cuadro No. 47.	Uso del idioma castellano cuando los(as) alum-nos(as) inician conversaciones con otros(as) alumnos(as).....	100
Cuadro No. 48.	Idioma de respuesta de los(as) alumnos(as) ante una interacción iniciada por un(a) maestro(a).....	100
Cuadro Mo. 49.	Uso del idioma castellano por grado escolar.....	101
Cuadro Pió. 50.	Contexto general de las observaciones	102
Cuadro rio. 51.	Contexto general de las interacciones por tipo de escuela en distintos períodos de clase	103
Cuadro Mo. 52.	Contexto general de Interacciones por interlocutores en distintos períodos de clase	104
Cuadro No. 53.	Contexto específico de las observaciones.....	104
Cuadro No. 54.	Uso del idioma por contexto específico.....	106
Cuadro No. 55.	Lenguaje y metacategorías de habla en contextos específicos.....	107
Cuadro No. 56.	Tiempo dedicado a la tarea, por género	107
Cuadro No. 57.	Diferencias en cuanto al tiempo dedicado a la tarea escolar, por género	108
Cuadro No. 58.	Metacategorías de habla de maestros y alumnos.	108
Cuadro No. 59.	Diferencias en cuanto al tiempo dedicado a la tarea escolar, por nivel de dominio lingüístico de grado.....	109
Cuadro No. 60.	Metacategorías de habla por nivel de estudiante.	110
Cuadro No. 61.	"Enfocados en la tarea" y "no enfocados en la tarea" según el contexto específico por nivel de dominio lingüístico del alumno	110
Cuadro No. 62.	Metacategorías de habla por tipo de escuela.....	111
Cuadro No. 63.	Diferencias en el tiempo dedicado a la tarea escolar, por tipo de escuela.....	111
Cuadro No. 64.	Observaciones (en tarea / no en tarea) por áreas rural y urbana.....	112
Cuadro No. 65.	Frecuencias del interlocutor iniciador.	112
Cuadro No. 66.	Frecuencias del interlocutor receptor.	113
Cuadro No. 67.	Hacia quien se dirige un maestro. Niveles de bilingüismo de estudiantes	113
Cuadro No. 68.	Idioma de inicio de una transacción verbal por género del maestro.....	114
Cuadro No. 69.	Idioma de inicio de los maestros hacia un alumno, por género	114
Cuadro No. 70.	Idioma de interacciones iniciales de maestros por tipo de escuela	115
Cuadro No. 71.	Respuesta de alumnos, comparación según el tipo de escuela	116
Cuadro No. 72.	Idioma de uso de maestros dirigiéndose a grupos pequeños (< 4) versus grupos grandes (> 4) en escuelas del PRONEBÍ	117
Cuadro No. 73.	Respuestas de alumnos, según la etnicidad del maestro	118

Cuadro Mo. 74.	Cambio en el uso del idioma por los alumnos a lo largo de la mañana escolar.....	119
Cuadro Mo. 75.	Cambio en el uso del idioma por los maestros a lo largo de la mañana escolar.....	119
Cuadro No. 76.	Ubicación del maestro cuando inicia una interacción verbal.....	120
Cuadro Mo. 77.	Ubicación del maestro cuando responde una interacción verbal.....	121
Cuadro no. 78.	Ubicación del alumno cuando inicia una interacción verbal.....	121
Cuadro Mo. 79.	Ubicación del alumno cuando responde una interacción verbal.....	122
Cuadro Mo. 80.	Distancia entre el emisor y el receptor.....	122
Cuadro Mo. 81.	Promedio del número de personas a quienes se dirige el maestro y los alumnos durante una interacción.....	123
Cuadro Mo. 82.	Estrategias de aprendizaje del castellano como segunda lengua (comentarios iniciales y respuestas).....	124
Cuadro Mo. 83.	Diferentes estrategias de aprendizaje temprano de un segundo idioma - respuestas ante el maestro y otros alumnos.....	125
Cuadro Mo. 84.	Diferentes estrategias de aprendizaje temprano de un segundo idioma - interacciones iniciadas ante el maestro y otros alumnos.....	126
Cuadro Mo. 85.	Estrategias de aprendizaje temprano de una L2, por grado.....	127
Cuadro Mo. 86.	Comentarios iniciales de la interacción.....	128
Cuadro Mo. 87.	Categorías de comentarios de inicio por alumno.....	131
Cuadro Mo. 88.	Categorías de comentarios de inicio por maestro.....	132
Cuadro Mo. 89.	Metacategorías de comentarios iniciales de quien inicia. Maestro o alumno.....	133
Cuadro Mo. 90.	Metacategorías de habla que usan los alumnos entre sí.....	133
Cuadro Mo. 91.	Metacategorías de habla por grado (alumnos).....	134
Cuadro Mo. 92.	Metacategorías de habla por nivel del alumno.....	134
Cuadro Mo. 93.	Metacategorías de comentarios iniciales por lenguaje de uso.....	135
Cuadro Mo. 94.	Metacategorías de comentarios iniciales por idioma de inicio (estudiantes).....	135
Cuadro Mo. 95.	Metacategorías de comentarios iniciales por escuelas del PRONEBÍ y Mo PRONEBÍ.....	136
Cuadro Mo. 96.	Comentarios de respuesta.....	136
Cuadro Mo. 97.	Categorías de comentarios de respuesta.....	138
Cuadro Mo. 98.	Metacategorías de respuesta por maestros y alumnos.....	139
Cuadro No. 99.	Comentario de respuesta y grado.....	140
Cuadro Mo. 100.	Metacategorías de respuesta por grado del alumno.....	140

Cuadro Mo.	101. Respuestas y nivel de dominio bilingüe	141
Cuadro rio.	102. Metacategorías de respuesta por tipo de escuela	141
Cuadro no.	103. Metacategorías de respuestas por idioma	142
Cuadro No.	104. Metacategorías de respuestas por idioma, maestros y alumnos	142
Cuadro No.	105. Tipo de respuestas de los alumnos -simples y complejas.....	143
Cuadro no.	106. Cambios en tarea - no en tarea, por período	145

Mapas

Mapa Mo. 1.	Región Kaqchikel. Las comunidades del estudio	4
Mapa Mo. 2.	Región Kaqchikel. niveles relativos de bilingüismo	5

Lie. Gabriel Medrano Valenzuela

Rector Licda.

Guillermina Herrera Peña

Vicerrectora General

Dr. Charles Joseph Beirne, SJ

Vicerrector Académico

Interacción del niño en el aula

Julia Becker Richards

Este libro es una de las investigaciones clave de vital actualidad, cuyos resultados pueden iluminar la reflexión a que obliga el proceso de reforma educativa que en estos días se está llevando a cabo en Guatemala.

Sus resultados han servido, asimismo, como punto de partida para otros muchos estudios del Instituto de Lingüística, y que en la actual coyuntura se perfilan como insumos ineludibles para una mejor comprensión de lo que es y lo que debiera ser la educación intercultural bilingüe en Guatemala, en el escenario del nuevo siglo.

Interacción en el aula es una descripción etnográfica del aula para analizar la interacción total del niño mayahablante en la escuela. Durante un período de siete meses se observó la interacción del niño con el maestro y con sus compañeros en el aula y en actividades escolares y extraescolares. Se describen los tipos y los grados de participación de los maestros, de los alumnos y de la comunidad educativa dentro del proceso que realiza la escuela rural en Guatemala. Un componente complementario de la etnografía del aula fue hacer entrevistas a maestros y a una muestra de padres de familia, sobre sus actitudes hacia su idioma materno, el castellano, su cultura y la escuela.



Universidad Rafael Landívar
Biblioteca



093222

Universidad Rafael Landívar